Daniel Gosselin
Valérie Laberge
Karine Laprise
Loïc Pulido
Élisabeth Tremblay
2019/04/08

Écriture Français discipline transdisciplinaire

Lire et écrire comme des professionnels au cégep: des outils conçus en Technologie forestière et en Soins infirmiers

Le projet de recherche collaborative dont il est question dans le présent article a été développé au début de l'année 2015 à l'initiative d'Élisabeth Tremblay, enseignante de littérature au cégep de Chicoutimi, de Cathy Gauthier, qui était conseillère pédagogique au même cégep, et de Loïc Pulido, professeur et chercheur en sciences de l'éducation à l'UQAC[1], pour répondre aux besoins du Département de technologie forestière et du Département de soins infirmiers du cégep de Chicoutimi. Les enseignants et enseignantes du premier département constataient des faiblesses à l'écrit chez certains de leurs élèves. Ces lacunes pouvaient nuire à ces derniers lors des stages en milieu professionnel, ou alors, en empêcher d'autres de réussir l'épreuve uniforme de français et donc d'obtenir leur diplôme. Celles du second département constataient quant à elles un écart entre les bonnes compétences techniques de leurs élèves et des résultats parfois faibles à l'examen de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). Cette performance insatisfaisante était associée à la difficulté, d'une part, à bien interpréter les questions

et les attentes liées à ce genre d'épreuve et, d'autre part, à formuler des réponses claires et précises. Le projet de recherche, financé par le Consortium régional de recherche en éducation du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRRE) – une structure qui a pour vocation de soutenir les recherches participatives en éducation – et par le cégep de Chicoutimi, avait pour objectif de répondre à ces difficultés particulières en proposant des outils adaptés à la réalité de ces deux programmes techniques. Il s'est échelonné de septembre 2015 au mois d'aout 2018.

Démarche

Pour améliorer les compétences des étudiants à l'écrit, il fallait faire en sorte que ces derniers, de même que les enseignants des programmes visés, soient parties prenantes du processus. Au regard de ce postulat, la théorie instrumentale de Rabardel (1995) a été retenue comme un cadre pertinent pour mener le projet à bien : selon cet auteur, le développement d'habiletés dépend de l'utilisation d'outils exerçant une certaine forme de contrainte sur l'activité. Il a donc été décidé de concevoir des outils sur mesure. Pour ce, la démarche de genèse d'instruments didactiques proposée par Cèbe et Goigoux (2007) a été adoptée. Cette démarche fait reposer le développement d'outils sur la mise en œuvre de trois phases de travail collectif : analyse de la situation ; développement et mise à l'essai des outils ; retour sur l'expérience des utilisateurs. L'équipe du projet a décidé d'opérationnaliser cette démarche tel qu'illustré à la figure 1.

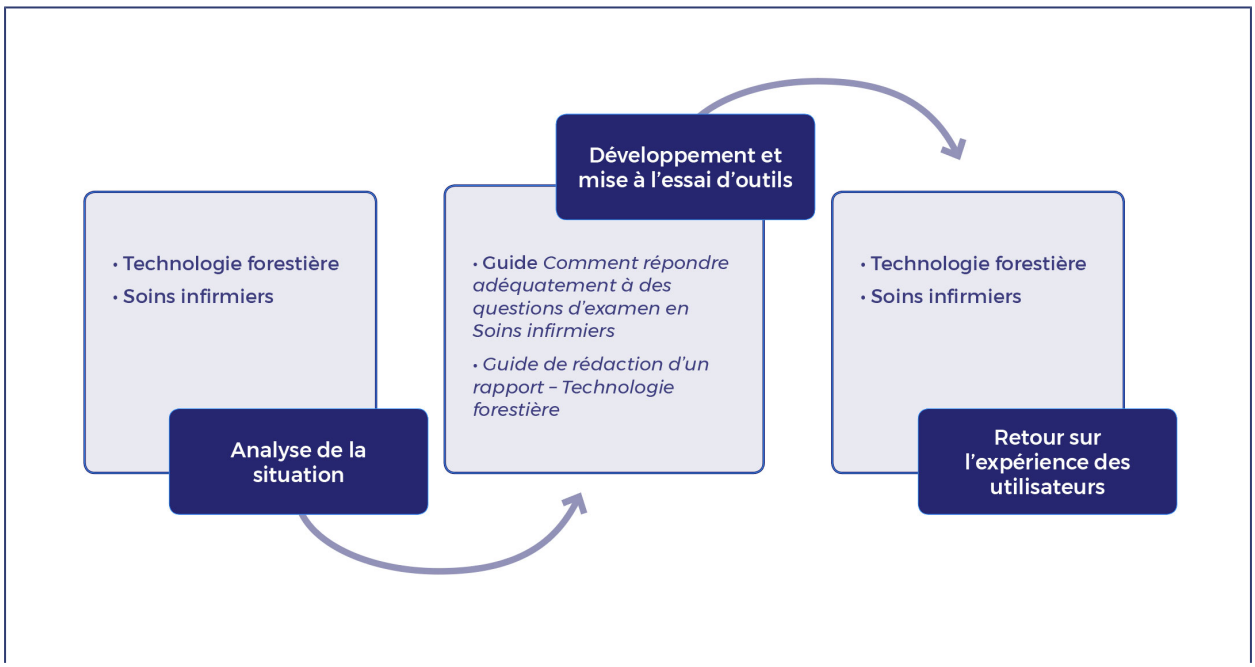


Figure 1

Opérationnalisation de la recherche, à partir de la démarche de Cèbe et Goigoux (2007)

Analyse de la situation

L'objectif de l'analyse de la situation était de dresser le portrait, d'un côté, des besoins des étudiants des deux programmes en lien avec l'écrit, et de l'autre, des propositions des enseignants pour y répondre. Des entretiens individuels ont eu lieu avec quatre enseignantes du Département de soins infirmiers et trois enseignants du Département de technologie forestière. Les témoignages, de quelque huit heures, ont été transcrits sous forme de verbatim et analysés de manière systématique. Les résultats saillants sont les suivants.

En Technologie forestière, une partie des élèves n'arrivaient pas à produire des textes qui répondaient au niveau d'attente de l'équipe enseignante et de leurs futurs employeurs, en raison notamment d'erreurs d'orthographe, de problèmes de structuration de phrases et du manque de précision de certains termes utilisés.

En Soins infirmiers, certains étudiants et étudiantes ne réussissaient pas aussi bien à l'examen de l'Ordre que leurs compétences techniques le laissaient présager. Ce problème était associé à une difficulté de maitrise formelle des épreuves, qui amenait parfois les élèves à mal interpréter les consignes ou à mal formuler leurs réponses.

Les mesures d'aide déjà mises en œuvre

Les entretiens ont fait ressortir que dans les deux départements, certains enseignants développaient déjà des stratégies d'aide, lesquelles pouvaient servir d'appui pour les outils à développer : ils évaluaient la langue écrite dans les travaux des étudiants ; ils aidaient les élèves à comprendre le sens des questions ou les consignes ; ils leur posaient des questions pour qu'ils clarifient leurs propos ; ils offraient des rétroactions sur la première version de leurs travaux ; ils revoyaient parfois des examens avec eux après correction.

Les besoins exprimés par les enseignants

Certains des besoins exprimés dans les entretiens concernaient les enseignants et enseignantes eux-mêmes : outils de correction communs, formations pour que tous les membres d'une équipe soient relativement au même niveau en français, outils permettant d'uniformiser les exigences dans les examens théoriques, canevas d'examen pour construire les sujets, outils pour aider à formuler des questions, etc. D'autres besoins touchaient les étudiants, qui, selon leurs enseignants, bénéficieraient de l'utilisation de guides leur expliquant comment rédiger les documents à produire, comment bien lire les questions et ainsi mieux comprendre les attentes.

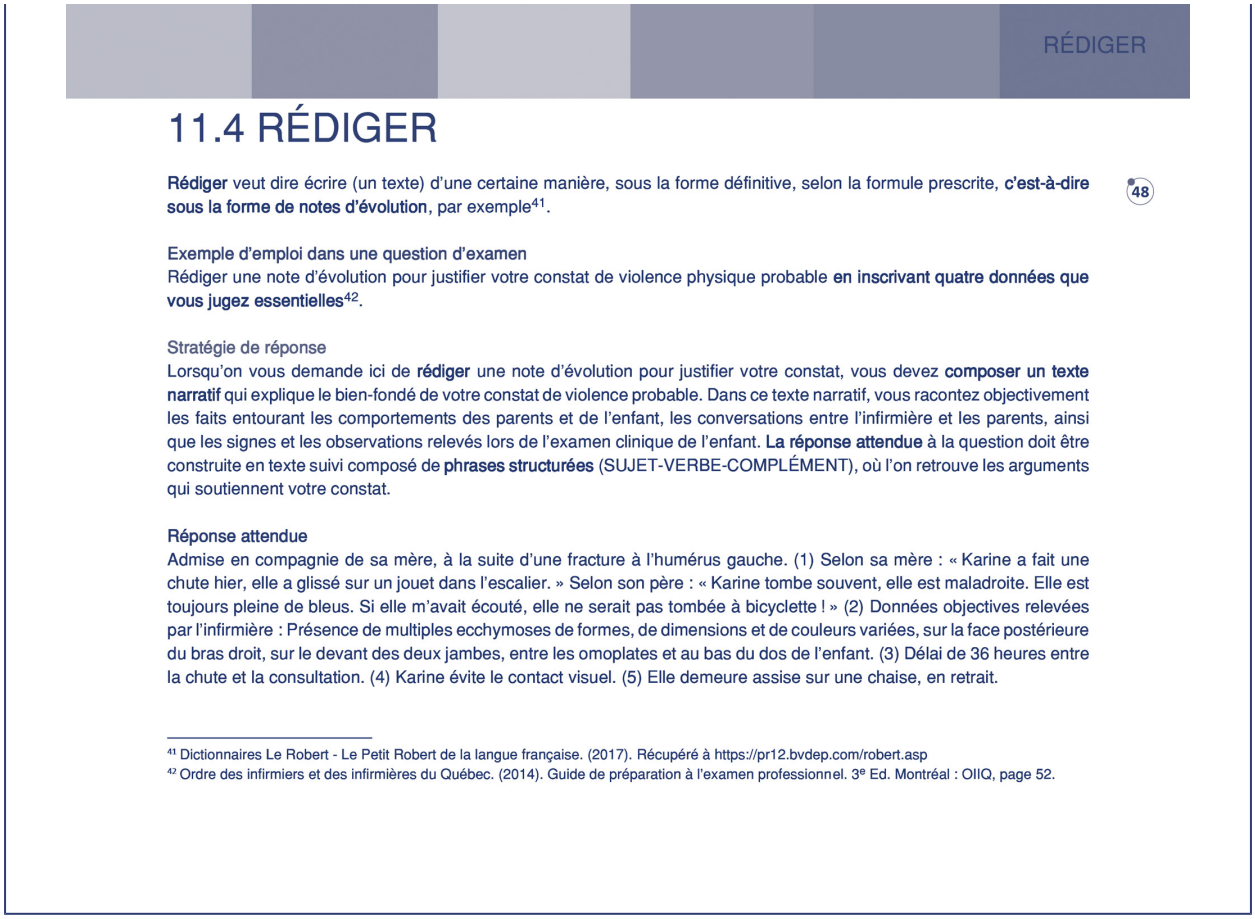
Développement et mise à l'essai d'outils

L'équipe de recherche s'est réunie à la suite des entretiens afin de déterminer quels seraient les moyens les plus efficaces pour répondre aux besoins exprimés, tout en s'appuyant sur les pratiques déjà en place. À cette étape, il a été décidé de scinder l'équipe de recherche afin de développer des outils adaptés plus efficacement. Ainsi, une équipe de pilotage, qui se rencontrait sur une base mensuelle, et deux sous-équipes (une par département) qui se rencontraient sur une base bimensuelle, ont été constituées. La sous-équipe de Soins infirmiers a réalisé un document-cadre portant sur certains marqueurs linguistiques associés aux genres textuels en usage dans le programme et un guide pour aider les étudiants et étudiantes à répondre adéquatement aux questions de l'examen de l'Ordre. La sous-équipe de Technologie forestière a élaboré des documents-cadres pour aider les étudiants à rédiger des rapports techniques et des rapports d'observation, et pour leur faire connaitre certains marqueurs linguistiques importants dans la discipline. Une première version de ces documents a été élaborée à partir de l'hiver 2016. Ils ont ensuite été implantés à partir de l'automne 2016. Puis, des étudiants des deux programmes ont discuté de leur expérience, dans des groupes focalisés. Les outils ont été ajustés et réunis dans deux documents que nous décrirons maintenant : un guide à l'attention des étudiants et étudiantes en Soins infirmiers pour qu'ils sachent comment répondre adéquatement à des questions d'examen (Tremblay et Laprise, 2018) et un guide de rédaction de rapport en Technologie forestière (Laberge et Tremblay, 2018). Ces deux documents ont été structurés selon une logique inspirée de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom (1979) et de la forme révisée de cette dernière (Anderson et Krathwohl, 2001), et ce, afin d'assurer une progression des apprentissages des étudiants au long de leur cheminement. Ces taxonomies établissent, en effet, une

progression des niveaux de difficulté des demandes adressées aux apprenants selon la nature des activités à réaliser. De la plus simple à la plus complexe sur le plan cognitif, les opérations peuvent se rapporter aux objectifs pédagogiques suivants : « mémoriser/se rappeler », « comprendre », « appliquer », « analyser », « évaluer » et « créer ».

Le guide *Comment répondre adéquatement à des questions d'examen*

Le guide rédigé par Élisabeth Tremblay et Karine Laprise (2018) a pour objectif d'aider les étudiants et étudiantes en Soins infirmiers à bien répondre à leurs questions d'examen, notamment celui de l'Ordre. Il explique aux lecteurs comment analyser les questions en vue de formuler des réponses adéquates et comment rédiger avec clarté des récits de situations cliniques et les questions afférentes. Ainsi, ce guide est utile aussi pour les enseignants. Une idée y est centrale : les verbes des questions d'examen renseignent sur l'opération cognitive attendue. Tremblay et Laprise ont donc listé les 19 verbes les plus fréquents dans un large corpus de questions en Soins infirmiers, et les ont mis en relation avec la taxonomie de Bloom (1979) et sa forme révisée (Anderson et Krathwohl, 2001). Pour chaque verbe, un exemple d'emploi dans une question d'examen est donné, les stratégies menant aux réponses attendues sont explicitées, et un exemple de réponse attendue est produit. L'illustration 1 présente un extrait du guide pour le verbe « rédiger », lequel a été associé au sixième niveau de la taxonomie, soit « créer ».



RÉDIGER

11.4 RÉDIGER

48

Rédiger veut dire écrire (un texte) d'une certaine manière, sous la forme définitive, selon la formule prescrite, **c'est-à-dire sous la forme de notes d'évolution**, par exemple[41].

Exemple d'emploi dans une question d'examen
Rédiger une note d'évolution pour justifier votre constat de violence physique probable **en inscrivant quatre données que vous jugez essentielles**[42].

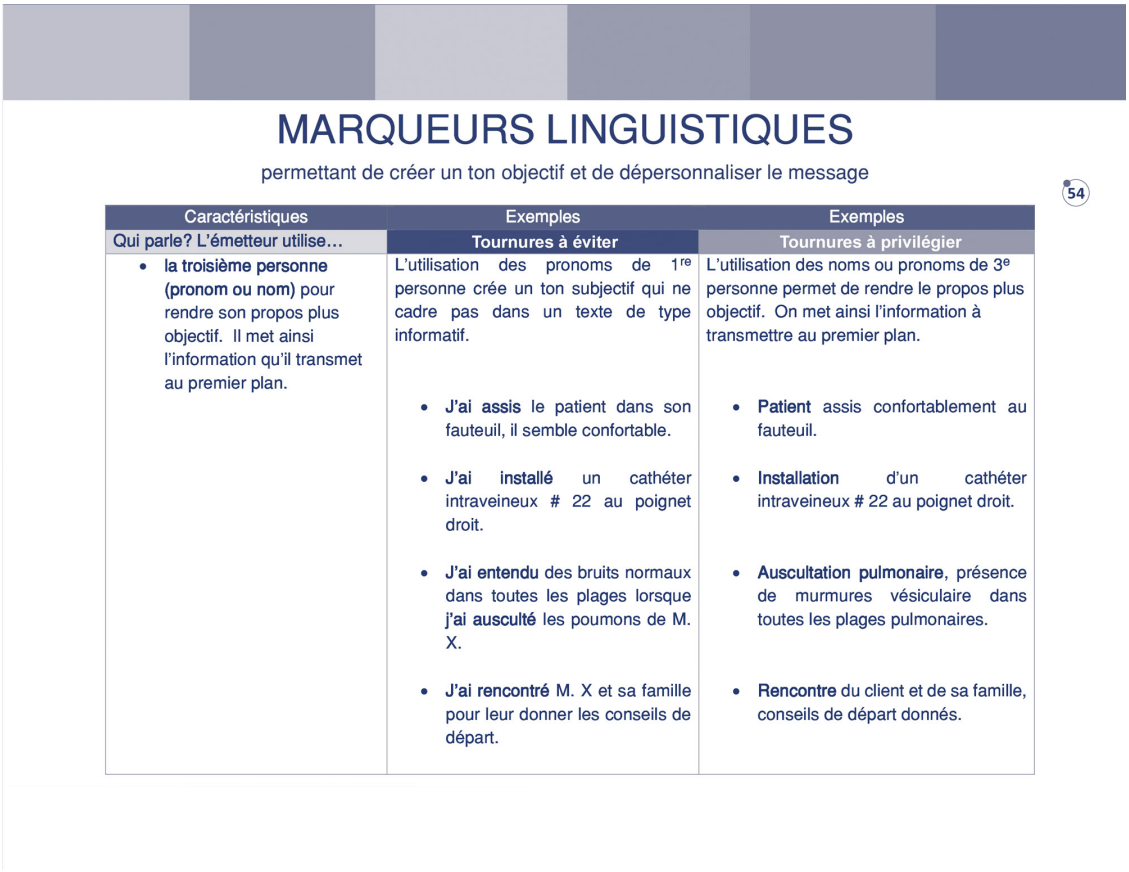
Stratégie de réponse
Lorsqu'on vous demande ici de **rédiger** une note d'évolution pour justifier votre constat, vous devez **composer un texte narratif** qui explique le bien-fondé de votre constat de violence probable. Dans ce texte narratif, vous racontez objectivement les faits entourant les comportements des parents et de l'enfant, les conversations entre l'infirmière et les parents, ainsi que les signes et les observations relevés lors de l'examen clinique de l'enfant. **La réponse attendue** à la question doit être construite en texte suivi composé de **phrases structurées** (SUJET-VERBE-COMPLÉMENT), où l'on retrouve les arguments qui soutiennent votre constat.

Réponse attendue
Admise en compagnie de sa mère, à la suite d'une fracture à l'humérus gauche. (1) Selon sa mère : « Karine a fait une chute hier, elle a glissé sur un jouet dans l'escalier. » Selon son père : « Karine tombe souvent, elle est maladroite. Elle est toujours pleine de bleus. Si elle m'avait écouté, elle ne serait pas tombée à bicyclette ! » (2) Données objectives relevées par l'infirmière : Présence de multiples ecchymoses de formes, de dimensions et de couleurs variées, sur la face postérieure du bras droit, sur le devant des deux jambes, entre les omoplates et au bas du dos de l'enfant. (3) Délai de 36 heures entre la chute et la consultation. (4) Karine évite le contact visuel. (5) Elle demeure assise sur une chaise, en retrait.

[41] Dictionnaires Le Robert - Le Petit Robert de la langue française. (2017). Récupéré à https://pr12.bvdep.com/robert.asp
[42] Ordre des infirmiers et des infirmières du Québec. (2014). Guide de préparation à l'examen professionnel. 3e Ed. Montréal : OIIQ, page 52.

Illustration 1
Une page du guide d'Élisabeth Tremblay et Karine Laprise concernant le verbe « rédiger »

À cette analyse des verbes s'ajoutent des annexes. On y présente d'abord des marqueurs linguistiques permettant d'adopter un style, un ton et un niveau de langage adéquats pour répondre aux questions de manière professionnelle. Des principes généraux sont expliqués et des exemples de tournures à éviter ou à privilégier sont donnés. L'illustration 2 offre un exemple de précisions données au sujet de la dépersonnalisation du discours.



MARQUEURS LINGUISTIQUES

permettant de créer un ton objectif et de dépersonnaliser le message

54

Caractéristiques	Exemples	Exemples
Qui parle? L'émetteur utilise…	**Tournures à éviter**	**Tournures à privilégier**
• **la troisième personne (pronom ou nom)** pour rendre son propos plus objectif. Il met ainsi l'information qu'il transmet au premier plan.	L'utilisation des pronoms de 1re personne crée un ton subjectif qui ne cadre pas dans un texte de type informatif.	L'utilisation des noms ou pronoms de 3e personne permet de rendre le propos plus objectif. On met ainsi l'information à transmettre au premier plan.
	• **J'ai assis** le patient dans son fauteuil, il semble confortable.	• **Patient** assis confortablement au fauteuil.
	• **J'ai installé** un cathéter intraveineux # 22 au poignet droit.	• **Installation** d'un cathéter intraveineux # 22 au poignet droit.
	• **J'ai entendu** des bruits normaux dans toutes les plages lorsque **j'ai ausculté** les poumons de M. X.	• **Auscultation pulmonaire**, présence de murmures vésiculaire dans toutes les plages pulmonaires.
	• **J'ai rencontré** M. X et sa famille pour leur donner les conseils de départ.	• **Rencontre** du client et de sa famille, conseils de départ donnés.

Illustration 2

Extrait portant sur les marqueurs linguistiques, tiré du guide d'Élisabeth Tremblay et de Karine Laprise et concernant l'usage du style indirect

Figurent ensuite une liste des abréviations autorisées dans les examens, une annexe facilitant la mise en relation de questions d'examen avec la mosaïque des compétences cliniques des infirmières (Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2009), puis une mise en situation. Cette dernière est composée d'une vignette contextuelle relatant un cas clinique, et de questions et de ressources pour y répondre accessibles grâce à un code QR. Les réponses attendues sont fournies. Ensuite, on trouve un rappel de la démarche de soins selon le modèle McGill (par exemple, Birot, Dervaux et Pegon, 2005). Enfin, dans la perspective d'offrir des outils aux enseignants, Élisabeth Tremblay et Karine Laprise ont travaillé à la schématisation de la taxonomie de Bloom (1979) en mettant en miroir, sous la forme de deux triangles dont les sommets se joignent, l'activité de l'élève et celle de l'enseignant (illustration 3). Cette représentation montre notamment que la directivité de l'enseignant décroit avec l'augmentation de la sollicitation cognitive des étudiants.

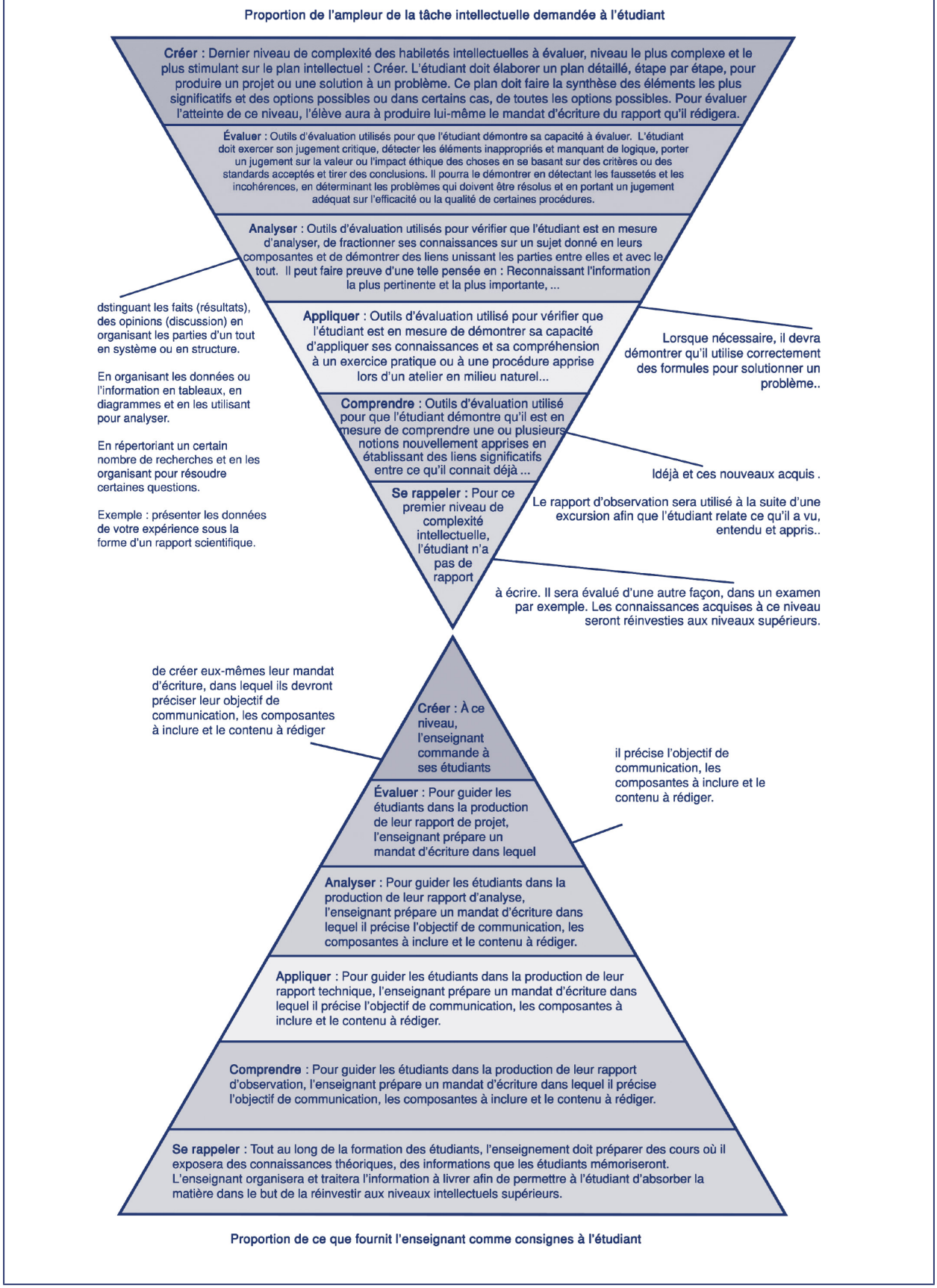


Illustration 3

Représentation de l'activité cognitive des élèves et de l'activité de l'enseignant réalisée par Élisabeth Tremblay et Karine Laprise, à partir de la taxonomie de Bloom 1979

Le *Guide de rédaction de rapport – Technologie forestière*

Le guide visant la rédaction de rapport en technologie forestière, élaboré par Valérie Laberge et Élisabeth Tremblay (2018), s'appuie lui aussi sur la forme révisée de la taxonomie de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), mais il ne l'exploite pas de la même manière. Le premier niveau de cette taxonomie, « mémoriser », fait référence aux connaissances acquises en français avant d'arriver en foresterie. Dans un chapitre du guide consacré à ce niveau, les connaissances en question sont associées aux attentes relatives aux écrits en Technologie forestière; elles sont illustrées à l'aide d'exemples de tournures à éviter (observées dans des travaux d'étudiants) ou à privilégier. L'illustration 4 montre un tableau du guide portant sur les niveaux de langue.

Tableau 4 : Exemples de solutions pour éviter le niveau de langue populaire et familier

ÉVITER les niveaux de langue populaire ou familière contenant des anglicismes, des termes imprécis, des impropriétés ou des mots inventés.	PRIVILÉGIER un niveau de langue adéquat (standard) pour le type de rapport que vous devez écrire. Toujours choisir le terme français juste.
Ploguer (Anglicisme)	Brancher ou adapter
Checker la précision de la mesure. (Anglicisme)	Vérifier la précision de la mesure.
Bottes **à cap** (Anglicisme)	Bottes de sécurité
Pack sac (Anglicisme)	Sac à dos
Cassette de plants (Impropriété)	Caissette de plants
Il va falloir bien entretenir ce terrain, le **déchiffrer**, pour avoir le maximum d'arbres. (impropriété)	Il va falloir bien entretenir ce terrain, le défricher, pour avoir le maximum d'arbres.
La **réflexion** de chemin (impropriété)	La Réfection de chemin.
J'ai la chance d'être **pris.** (Impropriété)	J'ai la chance d'être embauché ou sélectionné.
La visite a permis de se familiariser avec les termes forestiers utilisés dans ce milieu de travail, mais aussi de visualiser **plusieurs choses** […] (terme imprécis : quelles choses?)	La visite a permis de se familiariser avec les termes forestiers utilisés dans ce milieu de travail, mais aussi de visualiser […] (Il faudrait énumérer ce qui a été visualisé.)
Pour ce faire il aura des contrainte tout comme creuser des **faussets** à 20 mètre du cours d'eau […]	Pour ce faire, il y aura des contraintes, comme creuser des fossés à 20 mètres du cours d'eau […]
[…] un des futurs technologues a dû observer tous les arbres qui sont **moindrement suspects** de rentrer dans la parcelle.	[…] un des futurs technologues a dû observer tous les arbres qui sont **susceptibles** d'être inclus dans la parcelle.

Illustration 4

Extrait du guide de Valérie Laberge et Élisabeth Tremblay (2018), sur les tournures trop familières à éviter dans les écrits en foresterie

En ce qui a trait à l'encadrement plus général de l'écrit, il a également été décidé que pour chaque texte à rédiger dans leur formation, les étudiants recevraient un mandat d'écriture précis, pour les aider à saisir les attentes des enseignants. Le mandat se rapporte aux questions suivantes : Qui écrit le rapport? Qui le commande et le lira? De quoi dois-je traiter? À qui le rapport sera-t-il transmis? Dans quel but? Avec quelles contraintes matérielles? Enfin, une grille qualitative d'évaluation de la langue a été

conçue pour que les enseignants puissent communiquer aux étudiants leurs forces et faiblesses formelles dans les écrits disciplinaires. Cette grille comporte sept critères de langue : orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, vocabulaire, structure du texte et respect des exigences liées au type de document (par exemple, l'objectivité du ton). L'échelle va d'*excellent* à *faiblesse généralisée*. Remplie, elle permet aux étudiants de repérer leurs forces et leurs faiblesses en un seul regard.

Chaque niveau de la forme révisée de la taxonomie de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) donne lieu à un chapitre du guide et a été associé à un type de rapport à produire, de même qu'à un cours porteur dans le cheminement des étudiants. Le tableau 1, extrait du guide, illustre ce choix.

Tableau 1

Cours porteurs de chaque type de rapport (à partir de Laberge et Tremblay, 2018, p. 13).

Niveau	Type de rapport	Session	Cours porteur[2]
COMPRENDRE	Rapport d'observation	1re année 1re session	Profession et son environnement
APPLIQUER	Rapport technique	1re année 1re session	Dendrométrie
ANALYSER	Rapport d'analyse	2e année 3e session	Classification écologique
ÉVALUER	Rapport de projet	3e année 5e session	Projet d'inventaire
CRÉER	Création d'un plan	3e année 6e session	Forêts privées (épreuve synthèse de programme)

Les chapitres dédiés à chaque type d'écrits ont tous la même structure : ils commencent par une description précisant la fonction de l'écrit, et ce, dans le cadre de la formation et dans celui de la profession. Ensuite sont précisés : les caractéristiques linguistiques et communicationnelles du genre de texte attendues (par exemple, pour un rapport d'observation, un ton objectif et une terminologie adaptée au champ de la pratique en foresterie), les composantes attendues (par exemple, pour un rapport d'observation, une page préliminaire, une introduction, un développement et une conclusion) ainsi que le contenu de chacune des composantes, pour lesquelles on précise notamment les tournures attendues et celles à éviter.

Retour d'expérience

Les guides développés ont été utilisés par les étudiants des deux programmes aux sessions d'automne 2017 et hiver 2018. Ces derniers ont ensuite participé à des groupes focalisés menés par un chercheur ou par un assistant de recherche, dans lesquels ils étaient invités à faire part de leur évaluation de l'expérience et de leurs remarques concernant le guide utilisé. Les thèmes abordés dans les groupes concernaient les usages faits des outils développés, leurs points positifs et ceux à améliorer. Les étudiants et étudiantes en soins infirmiers qui ont participé aux groupes focalisés étaient rendus à la fin de leur cursus collégial. Ils avaient reçu le guide à la dernière session de leur cheminement. Leurs commentaires font ressortir les progrès réalisés grâce à cet outil.

- Une meilleure interprétation des questions d'examen

> *– Moi, dans mes questions d'examen, je surlignais jamais rien. C'est vrai que des fois, je lis les questions trop vite. Je trouve ça pertinent, de nous montrer à surligner.*

- Un meilleur choix sur le plan du vocabulaire

– On a pu voir les mots qu'on utilisait et qui n'étaient pas adéquats.

– Ça évite aussi de faire des erreurs dans les examens. Des fois, ce n'est pas que tu connais pas la réponse, c'est que tu l'écris mal. C'est choquant, dans ce temps-là.

Certaines étudiantes ont souligné que le guide gagnerait à exploiter des sujets antérieurs d'examens de l'Ordre et d'examens synthèses de programme (ESP) :

– Il y a un autre cégep qui fait ça, mais là ils prennent des étudiantes qui ont déjà fait l'examen de l'Ordre et ils leur demandent d'écrire des questions qu'elles se rappellent. Puis, ils rassemblent toutes ces questions-là et ça fait partie d'un cours.

– Ça serait le fun d'avoir des anciens examens [de l'Ordre].

D'autres suggestions sur des conditions qui permettraient de tirer encore mieux partie du guide ont été faites.

- Disposer d'une version numérique du guide

– Je pense que ça serait intéressant de mettre tous les documents sur LÉA[3] *, de tout conserver là. Comme ça, ceux qui sentent plus le besoin, vont aller le consulter en ligne.*

- Avoir accès aux outils pendant les examens

– Moi, j'aimais bien le point de vue de mettre ça comme un dictionnaire, qui est accessible tout le temps pendant nos examens. C'est un outil de travail et

non un document qu'on a vu parmi tant d'autres et qu'il faut mémoriser.

– Plus on avance dans les années, plus les questions sont différentes, on va plus vers le [niveau taxonomique] « évaluer ». C'est pour ça que je pense que c'est important de continuer, d'enrichir, pis de continuer de donner le document, parce que les questions vont changer.

- Unifier la terminologie professionnelle et la terminologie des examens

– Moi, je pense que c'est intéressant pour nous, mais aussi pour les profs, parce que souvent, nous, on arrive en stage, pis la prof va nous dire : on n'utilise jamais ça; mais avec une autre prof, dans un autre stage, elle va dire : pourquoi tu ne l'écris pas? Pour nous, ça devient mêlant, parce qu'on ne sait plus quoi marquer et ne pas marquer. Le langage sera universalisé au cours de notre formation.

– […] quand nous allons écrire les notes infirmières, c'est utile de savoir la signification des mots; les mots à utiliser, pis les mauvais.

- Bénéficier d'une formation sur l'usage du guide, en début de cheminement

– Ça serait le fun d'avoir un atelier, d'une heure genre, pour nous expliquer le guide. Ça ferait une belle introduction.

En Technologie forestière, les entretiens ont été réalisés avec des étudiants de deuxième année. Ces derniers ont utilisé les parties du guide qui portent sur la démarche et les mandats d'écriture, les rapports d'observation, les rapports techniques et la grille de correction du français. Leurs propos ne se rapportent donc qu'à ces éléments.

Comme les étudiantes et étudiants en soins infirmiers, ceux et celles en technologie forestière estiment avoir fait des progrès grâce à leur guide en ce qui a trait non seulement à la méthodologie, mais aussi à l'identification de leurs forces et de leurs faiblesses en orthographe.

> *– Rédiger la méthodologie, ça a été clair après deux rapports. Il a fallu s'ajuster aux remarques des profs.*
>
> *– On sait que quand on rédige la méthodologie, faut faire ça, ça, ça. C'est clair.*
>
> *– [La grille] permet de déterminer, par exemple, que moi je suis nul en orthographe, mais le reste je suis correct, alors faut que je fasse attention à l'orthographe.*
>
> *– Ça va rester un aide-mémoire. On sait la base de notre métier.*

Les étudiants ont également fait part d'éléments qu'ils aimeraient voir ajouter à leur guide, notamment des exemples de rapports ou d'extraits de rapports rédigés en milieu professionnel ou par des étudiants plus avancés, ou encore, des exemples et contre-exemples de ce qu'attendent les enseignants.

> *– Des rapports rédigés par des professionnels comme exemples, ce serait le fun.*
>
> *– Il faudrait montrer des rapports de deuxième et de troisième années.*
>
> *– Mettre des petits exemples, genre : ça, c'est une description qui correspond bien aux attentes des professeurs; là, c'est un exemple d'une personne qui va mettre beaucoup trop d'informations.*

Enfin, ils ont suggéré que le guide soit fourni en format numérique :

> *– Oui, parce que veut veut pas, le papier, on a plus tendance à le perdre qu'un fichier électronique.*

Le projet de recherche collaborative présenté dans cet article aborde des questions vives dans l'enseignement supérieur : comment aider les étudiants à mieux lire et écrire et comment aider les enseignants à les soutenir? Il apporte différents éléments de réponses à ces questions.

La première réponse est que la démarche instrumentale, qui consiste à soutenir les acteurs en leur fournissant des outils, est une voie fructueuse. Dans le cas qui nous occupe, fournir le guide *Comment répondre adéquatement aux questions d'examen* (Tremblay et Laprise, 2018) en soins infirmiers et le *Guide de rédaction de rapport – Technologie forestière* (Laberge et Tremblay, 2018) a aidé les étudiants et étudiantes à s'améliorer de façon tangible. Les extraits d'entretiens présentés ici montrent qu'ils le reconnaissent eux-mêmes et qu'ils comprennent ce qui a entrainé ces progrès. Les guides ont probablement influencé les pratiques des enseignants, puisque les étudiants font part d'activités et d'outils rendus plus homogènes.

La seconde est que la démarche de genèse instrumentale décrite par Cèbe et Goigoux (2007) est pertinente pour développer des outils pédagogiques à l'enseignement supérieur. Dans le cadre de notre projet, le fait que les outils s'appuient sur les besoins spécifiques de chacun des départements a certainement contribué à leur appréciation par les étudiants. Le fait qu'ils soient ajustés en fonction des remarques de ces derniers également.

Les deux outils continuent d'être utilisés et bonifiés par les deux départements. Ils seront diffusés dès que leur forme sera achevée. En attendant, la démarche servant à les développer peut être mise à profit par d'autres équipes qui auraient des besoins en lien avec la lecture et l'écriture en enseignement supérieur et chercheraient à produire

des outils sur mesure pour les étudiants. Cette démarche peut être utilisée telle que présentée, tout en gardant à l'esprit que sa réussite dépend largement de l'implication des enseignants qui portent le projet et du temps qui leur est alloué à cet égard. Cette implication, dans le cas présent, a été remarquable. La démarche peut aussi être bonifiée. Par exemple, dans la phase de retour d'expérience, recueillir de manière systématique le point de vue des enseignants qui recourent aux outils favoriserait encore plus la correction et l'amélioration de ces derniers.



Références

ANDERSON, L. W., et D.R. KRATHWOHL (éd.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Boston, MA, Allyn & Bacon.

BIROT, P., M. P. DERVAUX et M. PEGON (2005). « Le modèle de McGill », *Recherche en soins infirmiers,* n^{o} 1, p. 28-38.

BLOOM, B. S. (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : domaine cognitif*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

CÈBE, S., et R. GOIGOUX (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle,* vol. 35, n^{o} 1, p. 185-208.

LABERGE, V., et É. TREMBLAY (2018). *Guide de rédaction de rapport – Technologie forestière* (document inédit), UQAC / Cégep de Chicoutimi.

ORDRE DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DU QUÉBEC (2009). *Mosaïque des compétences cliniques de l'infirmière*, Montréal, OIIQ.

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*

, Paris, Armand Colin.

TREMBLAY, É., et K. LAPRISE (2018). *Comment répondre adéquatement à des questions d'examen* (document inédit), UQAC / Cégep de Chicoutimi.

1 Loïc Pulido est membre du Consortium régional de recherche en éducation (CRRE), de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (CRÉALEC) et du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). [Retour]

2 Des cours de réinvestissement ont également été identifiés. [Retour]

3 LÉA est une plateforme de partage de fichiers. [Retour]



Daniel Gosselin

étudiant à la maitrise en études et interventions régionales à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)



Valérie Laberge

enseignante au Département de technologie forestière du cégep de Chicoutimi



Karine Laprise

enseignante au Département de soins infirmiers du cégep de Chicoutimi



Loïc Pulido

professeur au Département des sciences de l’éducation de l’Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)



Élisabeth Tremblay

enseignante au Département de littérature du cégep de Chicoutimi