

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins  
infirmiers : influence de leurs enseignants

Par  
Carole Martin  
01 101 435

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
En vue de l'obtention du grade de  
Maître en éducation (M.Éd.)  
Maîtrise en enseignement au collégial

30 janvier 2013  
© Martin Carole, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial

**Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins  
infirmiers : influence de leurs enseignants**

par

**Carole Martin**

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jacques Boisvert      Directeur d'essai

Marc St-Laurent      Évaluateur de l'essai

## REMERCIEMENTS

Je veux d'abord exprimer toute ma gratitude à mon directeur, Jacques Boisvert, pour son soutien constant, sa compréhension, ses encouragements et ses lectures minutieuses. Ses commentaires judicieux et pertinents m'ont permis de faire progresser ma recherche et de la mener à terme. Son aide fut extrêmement précieuse.

Je tiens à souligner ma reconnaissance à l'égard des élèves qui ont participé à cette recherche. Leur générosité et leur enthousiasme ont été pour moi une grande source de motivation et d'énergie. Un merci spécial à Dominic Deslauriers et Christelle Bourassa qui, malgré leur charge de travail, ont accepté de tester et commenter les questionnaires en vue de leur validation.

Je remercie la Direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, notamment son Directeur adjoint Richard Harnois et la Directrice Michèle Comtois, pour l'aide technique accordée et les ressources correspondantes. À ce propos, je remercie également Claire Ste-Marie et Mélanie Soucy pour la transcription des verbatim, ainsi que Loraine Hinse pour ses conseils concernant la mise en page.

L'idée de cette recherche a germé à la suite d'une présentation d'Hélène Tardif au colloque de l'AQPC, je la remercie pour l'inspiration. Merci aussi à Jacques Lecavalier pour son enthousiasme, ses commentaires et ses encouragements lors de l'élaboration du projet.

D'un point de vue plus personnel, je tiens à souligner toute ma gratitude à mes parents, Pauline et Claude Martin, qui, en valorisant l'éducation, ont su me donner le goût des études et me transmettre leur curiosité, ainsi que leur persévérance. J'adresse un merci spécial à ma mère pour ses encouragements.

Je veux également remercier mon collègue et ami Paul-Émile Brais pour son intérêt à l'égard de cette recherche, et surtout pour les conversations inspirantes des treize dernières années qui ont su nourrir et accroître ma passion pour la formation générale.

J'aimerais souligner la compréhension et l'aide de Luc Poitras au début de mon projet de recherche. Je tiens aussi à remercier mes amis Claude Braun et Pierre Blackburn pour leurs encouragements et leur soutien. Merci à mes enfants, David et Jolène Meunier, ainsi qu'à ma belle-fille Karen Chouinard pour leur patience et leur compréhension.

Finalement, je remercie les collègues des départements de français et de philosophie qui ont manifesté leur intérêt à l'égard de mon projet. Leur enthousiasme a contribué à maintenir ma motivation.

# SOMMAIRE

Dans le programme de Soins infirmiers, les nombreux retraits de cours en formation générale allongent le cheminement d'une année, et empêchent les élèves de se qualifier pour l'externat à la suite de la deuxième année de formation, les privant ainsi d'une expérience intégratrice, tant au plan scolaire que professionnel. L'externat étant bien rémunéré, il s'ensuit également une perte financière appréciable pour les élèves, tout comme le prolongement de leurs études. Par ailleurs, le système de santé en manque criant de personnel durant la période estivale se voit privé de ressources humaines tant espérées.

Régulièrement, la place des cours de formation générale, et principalement l'enseignement de la philosophie et de la littérature, est remise en question dans les programmes techniques. Chaque fois, l'importance de la formation générale est réaffirmée. Toutefois, différentes recherches démontrent qu'il existe des perceptions divergentes quant à la pertinence des cours de philosophie et littérature, tant chez les enseignantes et enseignants que chez les élèves, de même qu'entre les programmes préuniversitaires et techniques. Par ailleurs, l'étude de Doray (2003) montre aussi des différences entre certains programmes techniques. Aucune recherche, toutefois, ne s'attarde à l'influence des enseignants du secteur technique sur les perceptions de leurs élèves quant aux cours de philosophie et de littérature.

L'objectif général de notre recherche était donc de déterminer l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur la perception des élèves à l'égard des cours de philosophie et de littérature. Nous avons utilisé le concept de représentation sociale qui relève de la psychologie sociale, tout indiquée pour étudier l'interaction entre les enseignantes et les enseignants et les élèves. Plus spécifiquement, nous voulions répondre aux trois objectifs suivants : décrire les

représentations sociales des élèves de Soins infirmiers concernant les cours de philosophie et de littérature; identifier les propos tenus par les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à leurs élèves au sujet des cours de philosophie et de littérature, tels que ceux-ci les rapportent; déterminer la présence de liens entre les propos tels qu'ils sont rapportés et les représentations sociales des élèves à l'égard de ces cours.

Notre recherche qualitative descriptive, inscrite dans le courant interprétatif, a utilisé une approche méthodologique mixte à prédominance qualitative. Les techniques de collecte de données choisies concordent avec celles préconisées dans l'étude des représentations sociales. Vingt-huit élèves ont répondu à un questionnaire comportant des associations libres et des questions ouvertes. Treize de ces élèves ont par la suite participé à une entrevue semi-dirigée effectuée à l'intérieur d'un groupe de discussion, afin d'approfondir et valider les réponses obtenues par le questionnaire. Une approche inductive modérée a été utilisée pour analyser les données. Le codage et la catégorisation ont permis d'effectuer la réduction des données et d'élaborer leur synthèse.

Grâce à l'approche structurale, l'analyse dévoile les éléments du système central de chacune des représentations. Ainsi, les éléments « réflexion » et « opinion » constituent le noyau central de la représentation sociale des cours de philosophie, alors que les éléments « culture/apprentissage » et « communication » forment celui de la représentation sociale des cours de littérature. L'analyse démontre, également, que la majorité des éléments qui composent les représentations sociales des cours de philosophie et de littérature sont positifs, et que les éléments négatifs – trois pour les cours de philosophie et un pour les cours de littérature – appartiennent au système périphérique. Celui-ci étant moins stable que le système central, il sera plus facile de modifier les éléments négatifs des représentations par de nouvelles pratiques. Nous avons aussi déterminé que les perceptions négatives proviennent presque exclusivement des élèves les plus jeunes.

Par ailleurs, notre recherche met surtout en évidence l'impact qu'ont les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers par leurs propos, leurs interventions et même leur silence sur les représentations des élèves. Nous avons en effet constaté que lorsqu'un apprentissage relevant d'une autre discipline est mis en relation avec le futur rôle professionnel de l'élève, il prend pour celui-ci tout son sens. Plus le message est répété par un grand nombre d'enseignantes et enseignants, plus son effet est marqué auprès des élèves, comme le démontre l'importance que les élèves accordent au français écrit et à la biologie.

Différentes recommandations sont formulées afin de favoriser un meilleur arrimage entre les cours de la formation spécifique et ceux de la formation générale. De plus, dans le but d'évaluer la transférabilité des résultats, nous souhaiterions que cette recherche soit répétée dans un programme technique où la clientèle masculine prédomine. Étudier différents moyens de modifier les représentations sociales des cours de philosophie et de littérature serait également une autre piste intéressante pour donner suite à notre recherche.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>14</b>
<b>PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>16</b>
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	16
1.1. Formation des infirmières .....	16
1.2. Programme collégial de Soins infirmiers.....	18
1.3. Formation spécifique.....	18
1.4. Formation générale.....	19
1.5. Remises en question de la formation générale .....	20
1.6. Approche programme.....	21
2. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	22
2.1 Perception des cours de philosophie et de littérature dans les programmes techniques et préuniversitaires.....	22
2.2 Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de certains programmes du secteur technique .....	23
2.3 Taux de réussite et retraits de cours au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu .....	24
2.4 Implantation de l'approche programme .....	25
2.5 Renouvellement de l'équipe professorale .....	25
3. PROBLÈME DE RECHERCHE .....	27
4. QUESTION GÉNÉRALE.....	28
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>29</b>
1. PRÉSENTATION DU CONTENU DU CADRE DE RÉFÉRENCE .....	29
1.1 Représentation sociale.....	29

1.2	Objet de la représentation sociale .....	35
1.3	Incidence du cadre de référence sur la méthodologie .....	35
1.4	Pertinence du choix de ce cadre de référence .....	36
2.	<b>RECHERCHES SUR LA PERCEPTION DES COURS DE PHILOSOPHIE ET DE LITTÉRATURE .....</b>	<b>37</b>
2.1	Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde .....	37
2.2	Changement d'attitude des étudiantes de Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard de la formation générale .....	38
3.	<b>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....</b>	<b>40</b>
	<b>TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>41</b>
1.	TYPE D'ESSAI ET DE RECHERCHE .....	41
2.	POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	43
3.	PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES .....	44
4.	TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES ...	46
5.	DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER.....	48
6.	MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES .....	49
7.	ASPECTS ÉTHIQUES .....	50
8.	MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ.....	53
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>56</b>
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	56
1.1.	Résultats concernant les questionnaires .....	56
1.2.	Résultats concernant les entrevues .....	78
2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	92
2.1.	Représentations sociales des cours de philosophie et de littérature ....	92
2.2.	Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportés par les élèves, concernant les cours de philosophie et de littérature ..	97

2.3. Liens entre les propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers et les représentations sociales des élèves .....	98
2.4. Discussion des résultats .....	100
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>107</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>112</b>
<b>ANNEXE A - QUESTIONNAIRE .....</b>	<b>118</b>
<b>ANNEXE B - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>126</b>
<b>ANNEXE C - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ENTREVUE.....</b>	<b>127</b>
<b>ANNEXE D - TABLEAUX DES ASSOCIATIONS .....</b>	<b>128</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Déroulement et échéancier de la recherche.....	49
Tableau 2 – Âge des participantes et participants.....	57
Tableau 3 – Session en Soins infirmiers et au cégep.....	57
Tableau 4 – Principales associations au terme « lecture ».....	128
Tableau 5 – Principales associations au terme « argumentation ».....	129
Tableau 6 – Principales associations au terme « français ».....	130
Tableau 7 – Principales associations à l’expression « esprit critique ».....	131
Tableau 8 – Principales associations à l’expression « savoir s’exprimer ».....	132
Tableau 9 – Principales associations à l’expression « raisonnement logique ».....	133
Tableau 10 – Principales associations à l’expression « cours de philosophie ».....	134
Tableau 11 – Principales associations au terme « philosophie ».....	135
Tableau 12 – Principales associations à l’expression « cours de littérature ».....	136
Tableau 13 – Principales associations au terme « littérature ».....	138
Tableau 14 – Synthèse de l’analyse des associations reliées aux cinq termes concernant les cours de philosophie.....	64
Tableau 15 – Synthèse de l’analyse des associations reliées aux cinq termes concernant les cours de littérature.....	65
Tableau 16 – Synthèse des perceptions des élèves et des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportés par les élèves.....	73
Tableau 17 – Synthèse des perceptions des élèves quant aux cours de philosophie et de littérature et concernant l’influence des enseignants de Soins infirmiers.....	77
Tableau 18 – Hiérarchisation des termes ou expressions associés à « cours de littérature ».....	79
Tableau 19 – Hiérarchisation des termes associés à « cours de philosophie ».....	81
Tableau 20 – Synthèse des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers cités par les élèves et influence sur les perceptions telle que rapportée par ceux-ci.....	87

Tableau 21 – Synthèse des perceptions des élèves concernant certains aspects liés aux cours de philosophie et de littérature.....	91
---	----

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 – Représentation sociale des cours de philosophie.....	94
Figure 2 – Représentation sociale des cours de littérature.....	97

# INTRODUCTION

La formation collégiale au Québec présente une particularité unique en Amérique du Nord, soit celle d'offrir des cours de formation générale autant aux élèves des secteurs techniques que préuniversitaires. Régulièrement, la place de ces cours, et principalement l'enseignement de la philosophie et de la littérature, est remise en question dans les programmes techniques. Le thème de cette recherche porte sur les perceptions qu'ont les élèves de Soins infirmiers, un programme du secteur technique, concernant les cours de littérature et de philosophie dans ce programme d'études.

Dans le premier chapitre, nous expliquons le contexte de la recherche en décrivant la formation des infirmières, les remises en question de la formation générale, et l'approche programme. Nous discutons ensuite de la problématique de recherche en abordant la perception de la formation générale dans les programmes techniques et préuniversitaires. Les taux de réussite et de retraits de cours en formation générale chez les élèves en Soins infirmiers, l'implantation de l'approche programme et le renouvellement de l'équipe professorale viennent compléter cette section. Le chapitre se termine par la description du problème de recherche suivie de l'énoncé de la question de recherche.

Le second chapitre présente le cadre de référence qui s'appuie sur le concept de représentation sociale. Nous effectuons un survol des principaux éléments de définition, du processus de formation, ainsi que de la structure et de l'évolution des représentations sociales. Par la suite, nous définissons l'objet de représentation sociale dans cette recherche, l'incidence de ce cadre de référence sur la méthodologie et sa pertinence pour notre étude. Nous résumons aussi deux recherches portant sur la perception des cours de philosophie et de littérature dans un autre programme technique. Finalement, nous formulons les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie. Nous indiquons le type d'essai et de recherche, ainsi que la posture épistémologique adoptés. Nous précisons l'approche méthodologique, le choix des participants et participantes, les techniques et instruments de collecte de données, le déroulement et l'échéancier, de même que les méthodes d'analyse de données prévues. Nous terminons ce chapitre en spécifiant les aspects éthiques pris en compte et les moyens retenus pour assurer la scientificité.

Le quatrième chapitre comprend la présentation et l'interprétation des résultats. La première partie du chapitre dévoile les résultats obtenus par les différentes techniques de collecte de données, soit les questionnaires et les entrevues, et en présente une synthèse à la fin de chacune des sections. La seconde partie porte sur l'interprétation des résultats. Elle expose les représentations sociales que se font les élèves de Soins infirmiers des cours de philosophie et de littérature. En second lieu, elle met en lumière les propos rapportés par les élèves concernant ces cours. Elle établit, par la suite, des liens entre ces propos et les représentations sociales des élèves. Finalement, la dernière section portant sur la discussion des résultats montre l'importance des liens à établir entre les différents cours, compare les résultats dégagés dans notre recherche à ceux provenant d'autres recherches, et souligne l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur les représentations que les élèves se font des cours de philosophie et de littérature.

Finalement, la conclusion résume les grandes lignes de la recherche. Elle souligne son apport et les implications qui s'en dégagent. Elle signale quelques considérations méthodologiques, tout en proposant des pistes de recherche et certaines recommandations.

# PREMIER CHAPITRE

## LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde le contexte, la problématique et le problème de recherche, de même que la question générale de la recherche.

### 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

#### 1.1. Formation des infirmières

Au fil des siècles, la formation des infirmières s'est radicalement transformée. Au Québec, elle est offerte initialement dans les écoles d'infirmières rattachées aux hôpitaux anglophones; c'est à partir de 1898 que des écoles francophones se développent. Toutefois,

la formation ne peut être qualifiée de professionnelle, puisque les savoirs ne sont pas structurés ni spécifiques, que la formation fondamentale est inexistante et que le niveau de scolarité préalable est insuffisant pour favoriser le développement du jugement moral et clinique essentiel. (Goulet, 1999, dans Kozier, Erb, Berman et Snyder, 2005, p. 29)

La commission Parent recommande que la formation des infirmières soit prise en charge par l'État qui la transférera dans les cégeps lors de leur création. Pour répondre aux critiques émises à l'égard de la formation des infirmières, les instigatrices du programme conçoivent une formation générale et scientifique qui comporte également une composante pratique et clinique. Selon Kozier *et al.*, (2005), plusieurs révisions de programme ont eu lieu par la suite, entraînant des modifications dans la répartition des heures, mais jamais l'un des quatre aspects de la formation – général, scientifique, pratique et clinique – n'a été remis en question.

Parallèlement, une formation universitaire de 1<sup>er</sup> cycle est offerte depuis 1920 à l'Université McGill, puis à l'université de Montréal dès 1923. Au Québec, la

formation de 2<sup>e</sup> cycle apparaît en 1961, toujours à McGill, alors que la formation de 3<sup>e</sup> cycle prend de l'expansion durant les années 90.

L'existence de ces deux paliers de formation menant au même examen d'entrée dans la profession n'est pas sans créer des tensions. La formation collégiale doit constamment se battre pour garder sa place, alors que l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) milite sans relâche depuis trente ans en faveur d'une seule formation initiale, soit celle de niveau universitaire. La création de la passerelle DEC-Bac, au début des années 2000, qui permet à la finissante du programme collégial d'obtenir un baccalauréat en poursuivant deux années d'études à l'université favorise, selon Marleau (2009), la poursuite des études universitaires. Toutefois, l'OIIQ présente à son congrès de 2009 une conférence, intitulée *Du chaos au changement planifié... Analyse de la dynamique des transformations des pratiques infirmières*, qui se veut à nouveau un long plaidoyer en faveur d'une seule formation, celle de type universitaire. Puis, l'OIIQ fait campagne pour promouvoir la formation universitaire obligatoire. À l'Assemblée générale annuelle de l'OIIQ du 24 octobre 2011, une proposition demandant que le droit de pratique soit obtenu à la fin de la formation universitaire initiale ou à la fin du DEC-Bac a été adoptée et appuyée par une majorité des délégués. L'OIIQ a alors entrepris des démarches auprès de l'Office des professions du Québec, du ministère de la Santé et des Services sociaux, ainsi que du ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour faire changer la norme d'entrée dans la profession infirmière. (OIIQ, 2012)

Watson, chercheuse et théoricienne américaine de renommée mondiale, bien que militant également en faveur de la formation universitaire, insiste sur l'enseignement d'une culture générale et estime qu'elle « constitue la principale condition d'une discipline infirmière professionnelle. » (Watson, 1998, p. 16) Elle souligne que l'art de communiquer et d'utiliser son intelligence découle de la culture générale et est indispensable à tout apprentissage de l'élève. Nécessaire à une réflexion approfondie et claire, puisque à la base de la lecture, de l'écriture, de

l'expression verbale, de l'écoute et des valeurs, elle soutient que la culture générale rend les autres connaissances - scientifiques et professionnelles - plus solides et significatives. « La culture générale peut donner à l'enseignement des soins infirmiers une qualité infinie, qui reste valable quels que soient les changements. » (*Ibid.*, p. 16)

## **1.2. Programme collégial de Soins infirmiers**

La dernière révision majeure du programme collégial remonte à l'automne 2001, alors que des changements mineurs ont été apportés en 2004 et 2007. Comme tout programme collégial, il est constitué d'un volet de formation spécifique et d'un volet de formation générale qui contribuent à la formation de l'élève; il comporte 2805 heures-contact. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) L'obtention du DEC est nécessaire pour accéder à l'examen professionnel de l'OIIQ qui mène à l'obtention du permis d'exercice. Seuls les détenteurs et les détentrices de ce permis peuvent exercer la profession infirmière au Québec. Par ailleurs, les élèves qui réussissent tous les cours de formation spécifique et de formation générale de leur deuxième année peuvent être embauchés à titre d'externes par un établissement de santé durant la période estivale, ainsi qu'entre les sessions d'automne et d'hiver. En plus d'une rémunération intéressante, cela constitue une expérience précieuse pour eux, tant au niveau de l'intégration des connaissances que de l'intégration au milieu professionnel. Le milieu de travail doit leur offrir une formation de trois semaines et un encadrement serré. En contrepartie, l'embauche des élèves contribue à soulager le réseau de la santé durant les périodes de vacances.

## **1.3. Formation spécifique**

Vingt-deux compétences sont reliées à la formation spécifique et concernent, outre la discipline de Soins infirmiers, la biologie, la sociologie et la psychologie. Ce sont 2145 heures-contact qui sont consacrées à la formation spécifique, dont un maximum de 1035 heures-contact allouées à l'enseignement clinique. (MELS, 2007)

En effet, en plus des cours théoriques et des cours en laboratoire, une partie importante de la formation s'effectue lors des stages dans différents milieux cliniques, et ce, dès la première ou deuxième session, selon le choix des cégeps. Ces stages cliniques occasionnent des horaires irréguliers, à la fois pour les élèves et les enseignantes et enseignants. Ainsi, au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, la grille horaire comporte 31 heures de cours aux 1<sup>re</sup> et 6<sup>e</sup> sessions, 29 heures à la 2<sup>e</sup> session et 32 heures aux 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sessions. Toutefois, en raison des stages, les élèves doivent parfois composer avec des semaines allant jusqu'à 38 heures de cours. Pour la même raison, les enseignantes et enseignants font face à des semaines variant entre 0 et 36 heures de prestation, alors que la moyenne de leur tâche équivaut à 18 ou 19 heures de cours par semaine. De plus, en raison du manque de disponibilité des milieux cliniques, les stages s'effectuent selon un horaire de jour ou de soir, ce qui oblige parfois les élèves et les enseignantes et enseignants qui quittent le milieu clinique en fin de soirée à revenir en classe dès 8 h le lendemain matin.

#### **1.4. Formation générale**

« La formation générale fait partie intégrante de chaque programme d'études [...], elle s'articule à la formation spécifique en favorisant le développement de compétences nécessaires à l'ensemble des programmes d'études. » (MELS, 2009, p. 1) Elle compte 660 heures-contact, contribue au développement de 14 compétences et comprend les formations commune, propre ainsi que complémentaire. La formation commune est identique pour tous les programmes et comprend trois cours de langue et littérature, deux cours de philosophie ou *humanities*, trois cours d'éducation physique et un cours de langue seconde. Un cours de langue d'enseignement et littérature, un cours de langue seconde, de même qu'un cours de philosophie assurent la formation propre qui « permet d'introduire des tâches ou des situations d'apprentissage tout en favorisant leur réinvestissement dans la composante de formation spécifique du programme. » (*Ibid.*, p. 5) Quant à la formation complémentaire, elle permet à l'élève de choisir deux cours dans des disciplines non reliées à leur formation spécifique.

Dans le programme de Soins infirmiers, les cours de formation générale se répartissent comme suit au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu :

- 1<sup>re</sup> session : français et littérature, éducation physique, un cours complémentaire;
- 2<sup>e</sup> session : français et littérature, philosophie, un cours complémentaire;
- 3<sup>e</sup> session : français et littérature, éducation physique;
- 4<sup>e</sup> session : français et littérature propre, philosophie, anglais;
- 5<sup>e</sup> session : philosophie propre, anglais propre;
- 6<sup>e</sup> session : éducation physique.

### **1.5. Remises en question de la formation générale**

Depuis la création des cégeps, la formation générale a fait l'objet de réflexions répétées quant à sa composition et à sa pertinence. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1997) évoque divers moments où a été traitée cette question : en 1975 dans le *Rapport Nadeau* et le *Rapport de la Direction générale de l'enseignement collégial*, en 1978 dans le *Livre blanc sur l'enseignement collégial*, en 1984 dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, en 1992 lors de consultations diverses et d'une commission parlementaire. Depuis ce temps, la Commission des états généraux de l'éducation en 1996, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) en 2001, et le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial en 2004 abordent à nouveau la question. Chacune de ces réflexions, tout en proposant des modifications aux cours de la formation générale, réaffirme leur importance, tant pour le curriculum des élèves du secteur technique que pour celui des élèves du secteur préuniversitaire.

Dans un mémoire présenté au CSE en 1997, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) note qu'il existe une relation étroite entre la formation générale et la formation spécifique des programmes. Elle signale de nombreux défis qui guettent l'intégration de la formation générale, notamment celui de faire travailler

ensemble des personnes de différents horizons sur un projet commun de profil de sortie. L'AQPC met aussi en garde le CSE contre le danger d'en arriver à « un système collégial à deux vitesses qui réserve “la grande culture” à la formation préuniversitaire et “la petite culture” à la formation technique. » (p. 34) Elle souligne l'importance de maintenir une formation générale équivalente dans les programmes techniques et préuniversitaires, d'autant plus que de nombreux élèves sont admis à l'université à la suite des études techniques.

### **1.6. Approche programme**

La CEEC (2001) souligne l'importance de consolider les liens entre les disciplines, incluant les disciplines de formation générale. Dans le même sens, le CSE (1997) soutient qu'un meilleur arrimage de la formation générale dans les études techniques aiderait à son amélioration. Il estime que l'approche programme constitue un élément prometteur pour atteindre ce but.

Cette approche trouve un ancrage au plan des finalités et dans la solidarité pédagogique requise entre les professeurs afin de donner aux élèves la chance de prendre plus clairement conscience du sens et de la place de la formation générale dans leurs études techniques. (p. 54)

L'approche programme vise une meilleure cohérence entre les diverses disciplines d'un programme et nécessite des échanges réguliers entre tous les enseignantes et enseignants d'un même programme. Les caractéristiques de l'approche programme s'énoncent ainsi :

- une finalité et des buts généraux de programme clairement définis;
- des activités d'apprentissage, tant à la formation générale qu'à la formation spécifique, qui contribuent à l'atteinte des buts généraux;
- un programme conçu avec des éléments cibles susceptibles de favoriser la cohérence, l'intégration et le transfert des apprentissages;
- une épreuve synthèse propre au programme. (MEQ, 2000, dans Tardif, 2009, p. 45)

Selon Phaneuf (2003), l'approche programme vise « l'établissement de liens logiques réciproques entre les disciplines connexes et les cours de soins infirmiers » (p. 1) Elle favorise une meilleure intégration des concepts provenant de différentes disciplines, tout en évitant la compartimentation des savoirs. Elle requiert des rencontres entre les enseignantes et enseignants des différentes disciplines afin d'échanger sur les objectifs de chacun, et de s'entendre tant sur les concepts à réinvestir que sur les séquences temporelles à adopter. L'approche programme nécessite une ouverture à l'autre et à son expertise.

## 2. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

### 2.1 Perception des cours de philosophie et de littérature dans les programmes techniques et préuniversitaires

Une enquête effectuée par Gendron et Provencher (2003) auprès de 638 élèves de quatre cégeps démontre que les élèves reconnaissent l'utilité générale, scolaire et personnelle de la philosophie, mais non son utilité pour le travail. Nous pouvons toutefois constater des écarts importants entre les élèves des programmes préuniversitaires et ceux des programmes techniques, en ce qui concerne leur perception de l'utilité des cours de philosophie et de littérature.

Ainsi, les étudiants du secteur technique sont plus nombreux (28.9%) que ceux du secteur préuniversitaire (19.1%) à n'être pas d'accord avec l'énoncé selon lequel les cours de littérature sont très utiles [...]. Ces mêmes étudiants sont aussi moins enclins que leurs confrères du secteur préuniversitaire (11 contre 21%) à être tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle de façon générale, les cours de philosophie sont très utiles. Ce sont 29% d'entre eux qui déclarent ne pas être d'accord avec cette affirmation alors que cette réponse ne convient qu'à 21% des étudiants du secteur préuniversitaire. (Gendron et Provencher, p. 58)

Par ailleurs, dans son rapport sur la formation générale, le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2009a) met en évidence la même disparité entre les répondants des programmes techniques et préuniversitaires. Une enquête effectuée auprès des élèves,

des diplômés et des enseignantes et enseignants des différents programmes, mais aussi auprès des professionnels non-enseignants et des employeurs, souligne certaines différences selon les secteurs quant à la perception à l'égard du degré de pertinence des compétences visées par les formations générales commune et propre. Les résultats démontrent de façon significative que les élèves, les diplômés et les enseignantes et enseignants du secteur technique, de même que les employeurs, jugent moins pertinentes que leurs vis-à-vis du secteur préuniversitaire les compétences de la formation générale commune en français et en philosophie. Il convient de noter que la différence entre les enseignantes et enseignants des programmes techniques et préuniversitaires est plus importante que celle entre les élèves de ces deux secteurs. Ces écarts ne sont pas observés, que ce soit chez les enseignantes et enseignants, les élèves ou les diplômés, pour les compétences de formation générale propre, qui traitent des discours oraux et écrits en français et des problèmes éthiques en philosophie.

## **2.2 Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de certains programmes du secteur technique**

Dans une recherche portant sur la signification que les élèves donnent à leurs cheminements scolaire, professionnel et personnel, Doray (2003) rapporte que les opinions divergent chez les élèves (42 participantes de deux collèges) inscrites dans le programme technique de biochimie à l'égard des cours de formation générale:

Ces cours permettent à plusieurs d'entre elles de satisfaire certains intérêts qu'elles avaient déjà au secondaire et qu'elles ne retrouvent pas dans leurs cours de formation spécifique. Certes, la tendance est un peu plus négative que positive pour leurs cours de formation générale que pour leurs cours de formation spécifique. (p. 30)

La collecte de données auprès des élèves du programme d'informatique (41 participants de deux collèges) démontre que certains considèrent comme une « plus-value du programme par rapport à d'autres formations intensives » (*Ibid.*, p. 59) le fait de devoir suivre des cours de formation générale, parce que la capacité d'écrire et de penser est vue comme un atout sur le marché du travail, ou bien parce que l'élève

a le goût de poursuivre des apprentissages généraux. Quant aux élèves qui étudient en électronique (43 participants de deux collèges), ils ne « *raffolent* pas des cours dits généraux » (*Ibid.*, p. 47). Ils apprécient davantage les cours de philosophie que de français qu'ils considèrent comme une répétition de ceux du secondaire. En général, l'intérêt pour ces matières est limité, car ils ne comprennent pas la signification de ces cours dans leur formation ou quant à leur avenir professionnel. De même, la recherche de Tardif (2002) met en évidence la méconnaissance, chez les élèves de Technique d'éducation à l'enfance, du sens des disciplines de français et philosophie dans leur programme d'études.

Par ailleurs, des enseignantes et des enseignants du programme de Soins infirmiers rapportent, dans leurs échanges informels, que leurs élèves affirment fréquemment que les cours de littérature et de philosophie sont inutiles et « plates », qu'ils ne voient pas le lien avec le travail de l'infirmière et que cela représente une charge supplémentaire dans leur programme déjà surchargé.

### **2.3 Taux de réussite et retraits de cours au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu**

Le programme de Soins infirmiers se situe en moyenne au 4<sup>e</sup> rang sur 14 pour les meilleurs taux de réussite des différents cours de formation générale. (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2009a) Toutefois, les statistiques de l'automne 2003 à l'automne 2008 démontrent que plusieurs retraits de cours, sans avis de départ, sont effectués. (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2009b) Ces élèves sont alors retardés dans leur cheminement et ne peuvent participer à l'externat, ce qui les prive d'une expérience précieuse et de revenus intéressants. Par ailleurs, leur horaire chargé ne permet pas, la plupart du temps, de réinsérer le cours retiré dans la grille régulière de la session suivante. Ainsi, leur cheminement se trouve allongé puisque l'arrêt des cours de soins infirmiers pour permettre la reprise des cours retirés implique une année supplémentaire. Cette année supplémentaire amène une perte financière importante pour les élèves et prive le système de santé d'une main-d'œuvre tant attendue. Les cours de français se retrouvent parmi les plus fréquemment retirés. Il

n'est pas rare d'entendre des élèves dire qu'ils retirent leur cours de français pour se consacrer aux cours de soins infirmiers et de biologie.

#### **2.4 Implantation de l'approche programme**

Tardif (2004) signale plusieurs difficultés reliées à l'implantation de l'approche programme, dont la méfiance mutuelle entre les enseignantes et les enseignants de la formation générale et ceux de la formation spécifique. Elle mentionne que « quoique le but de l'approche programme soit de réduire l'écart entre des enseignements perçus l'un comme gratuit (formation générale) et l'autre comme utilitaire (formation spécifique) » (Develay, 1996, dans Tardif, 2004), cette approche s'avère peu appliquée, voire rejetée ou contestée.

Lambert (1991) note que les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sont attentifs aux exigences de l'approche programme concernant les disciplines contributives (biologie, psychologie et sociologie), mais que la prise en compte des cours de formation générale s'avère négligée. En somme, les enseignantes et les enseignants vont régulièrement référer durant les cours de soins infirmiers aux notions que leurs élèves acquièrent dans les cours de biologie, psychologie et sociologie. Ce procédé s'applique toutefois très peu, en ce qui concerne les cours de formation générale.

#### **2.5 Renouvellement de l'équipe professorale**

Le départ massif, à la retraite, des enseignantes et enseignants à l'aube des années 2000, conjugué à la pénurie d'infirmières qui sévit depuis une dizaine d'années au Québec, n'est pas sans affecter les équipes professorales des cégeps et n'améliore pas la situation. Le MSSS (2001) estime que la pénurie au lieu de se résorber continuera à s'amplifier et souligne, tout comme l'OIIQ (2004), que les infirmières bachelières sont particulièrement touchées. En 2000, alors que le programme révisé s'appête à faire son entrée au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 20

enseignantes et enseignants sur 24 sont de nouvelles recrues sans expérience d'enseignement. En 2010, bien que le nombre d'enseignantes et enseignants permanents soit de 20, la clientèle en croissance justifie toujours l'embauche d'une quinzaine d'enseignantes et enseignants supplémentaires. Les difficultés de recrutement ont forcé certains cégeps, dont celui de Saint-Jean-sur-Richelieu, à embaucher des enseignantes et enseignants qui n'ont pas complété leur baccalauréat, alors que celles qui ont quitté pour la retraite détenaient pour la plupart des diplômes de maîtrise ou même de doctorat. Ces enseignantes expérimentées possédaient une vision large du programme et manifestaient de l'intérêt pour la formation générale. Marleau (2009) confirme le rajeunissement des effectifs chez les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers des cégeps, et dénote une baisse de la proportion des chargés de formation dans les cégeps détenant un baccalauréat ou une formation de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle.

Les nouvelles recrues, issues des milieux cliniques, ont fort à faire pour s'approprier le travail relié à leurs cours, s'orienter dans de nouveaux milieux de soins, s'intégrer dans une équipe professorale en mouvement constant et - pour certaines - terminer leur baccalauréat. La charge de travail et les horaires irréguliers des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers leur laissent peu de temps pour assister aux ateliers pédagogiques offerts aux nouveaux enseignants du cégep. Par ailleurs, ces ateliers n'abordent pas la structure des programmes, l'approche programme, ni le contenu des cours de formation générale. Ainsi, ces enseignantes et enseignants ne reçoivent pas d'information sur la formation générale à leur arrivée, et les horaires de stage en milieux hospitaliers ne leur permettent que peu de contacts avec les enseignantes et enseignants de la formation générale par la suite, ce qui contribue à expliquer qu'ils connaissent peu les liens entre les cours de formation générale et les leurs.

Or, Desautels (2004) estime que ce qui compte le plus, en ce qui concerne à la fois l'intérêt, la satisfaction et la réussite des cours de philosophie, réside dans la

perception du lien que les élèves ont de ces cours avec les sujets qui les préoccupent (études, travail, vie personnelle). Lecavalier (2008) soutient, quant à lui, que « les enseignants n'ont pas comme seul rôle de transmettre des connaissances et de développer des compétences, mais aussi de promouvoir les attitudes et les valeurs positives inscrites dans le projet éducatif. » (p. 7) Le rôle des enseignantes et enseignants dépasse donc le contenu disciplinaire de leur propre cours, et nécessite une certaine concertation avec les enseignantes et enseignants des autres cours du programme pour amener les élèves vers une formation globale. Il y a lieu de croire que le manque d'échange entre les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers et ceux de la formation générale ne favorise pas la concertation et risque, ainsi, de nuire à la formation des élèves.

### 3. PROBLÈME DE RECHERCHE

Il existe donc des divergences de perception reliées à la pertinence des cours de philosophie et littérature, tant chez les enseignantes et enseignants que chez les élèves, entre les programmes préuniversitaires et techniques. Par ailleurs, l'étude de Doray (2003) démontre aussi des différences entre certains programmes techniques.

D'autres études (Lecavalier, 2008, Tardif, 2002) rapportent que les élèves estiment que certains de leurs enseignantes et enseignants de philosophie et de littérature suscitent leur intérêt pour ces cours, alors que l'inverse se produit avec d'autres. Nous pouvons également supposer que le milieu familial et social, de même que les pairs exercent une certaine influence sur la perception des élèves. Aucune recherche, à notre connaissance, ne s'est attardée à l'influence que pourrait aussi exercer les enseignantes et enseignants du secteur technique ou de la formation spécifique. À notre avis, l'absence de données - ou de recherches - établissant l'influence de ces enseignantes et enseignants, notamment ceux de Soins infirmiers, sur la perception qu'ont leurs élèves des cours de formation générale constitue une lacune. En recueillant des informations sur les messages transmis aux élèves par les

enseignants et enseignantes de la formation spécifique au sujet des cours de formation générale, et en les comparant avec les perceptions des élèves, nous voulons tenter de découvrir l'influence que ces enseignantes et enseignants exercent sur leurs élèves. Cette influence est susceptible de produire un impact sur la perception de la valeur des cours de formation générale et affecter la motivation des élèves. Viau (2009) considère que la perception de la valeur d'une activité constitue un déterminant de la motivation. Les résultats de recherche peuvent conduire également à la recommandation de stratégies ou de moyens favorisant une meilleure compréhension, chez les enseignantes et enseignants et les élèves, de la pertinence de la formation générale dans le programme d'études, et mener à l'élaboration de propositions d'actions contribuant à une véritable intégration des cours de philosophie et littérature dans l'esprit de l'approche programme.

#### 4. QUESTION GÉNÉRALE

Quelle influence exerce les enseignants et enseignantes de Soins infirmiers sur la perception qu'ont leurs élèves des cours de philosophie et de littérature de leur programme d'études? Voilà la question qui émerge du problème de recherche et à laquelle nous tenterons de répondre.

# DEUXIÈME CHAPITRE

## LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre traite du cadre de référence retenu, soit la représentation sociale, de l'objet de représentations sociales dans cette recherche, de l'incidence de ce cadre de référence sur la méthodologie et de sa pertinence pour notre étude. Il fait également état de deux recherches sur la perception des cours de philosophie et de littérature. Finalement, le chapitre se termine par le rappel de la question de recherche et la formulation des objectifs spécifiques de la recherche.

### 1. PRÉSENTATION DU CONTENU DU CADRE DE RÉFÉRENCE

#### 1.1 Représentation sociale

##### *1.1.1. Définition*

Le concept de représentation sociale relève de la psychologie sociale et de la sociologie. Plusieurs chercheurs ont contribué à enrichir la définition de ce concept depuis le texte fondateur de Moscovici en 1961. Pour Jodelet, (1989, dans Abric, 2003) la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (p. 13) Abric (2003) explique que « la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, [qu'] elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. » (p. 13) Selon cette vision, il n'y aurait pas de réalité objective. L'individu ou le groupe s'approprie la réalité, la reconstruit en étant influencé par ses valeurs, son histoire de même que le contexte social et idéologique qui l'entoure. Abric (2003) affirme que

toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. [...] une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de

comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. (p. 13)

Moliner (2001), quant à lui, précise que la représentation sociale constitue un savoir commun qui oriente les décisions, les conduites personnelles et les communications. « Globalement, [...] les sujets agissent conformément aux représentations qu'ils se font de certains aspects des situations dans lesquelles ils sont placés. » (*Ibid.*, p. 9)

Par ailleurs, Meunier (2002) estime que

les représentations sociales sont des états psychologiques internes de sens commun; elles sont tributaires de facteurs tant individuels que sociaux; elles jouent un rôle constructif dans l'interprétation du monde, l'adaptation à l'environnement, l'élaboration de conduite et l'échange communicatif. (p. 228)

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons de ces auteurs les éléments suivants qui nous permettent de mieux cerner le concept de représentation sociale.

Ainsi la représentation sociale :

- A. Est une vision d'un objet ou d'un sujet;
- B. Est une forme de connaissance élaborée socialement;
- C. Permet d'interpréter la réalité;
- D. Est génératrice de sens;
- E. Guide la conduite, les pratiques et les communications;
- F. Permet de s'adapter;
- G. Est influencée par des facteurs individuels et sociaux.

### *1.1.2. Processus de formation*

Rouquette et Rateau (1998) affirment que c'est dans le cadre des communications que les représentations sociales s'élaborent, se consolident, se confirment et se propagent. Ils soulignent « le rôle des conversations et celui des médias comme instances permanentes où les représentations s'alimentent, se partagent et se mettent à l'épreuve. » (p. 19)

Moliner (2001), dans le même sens, stipule que les représentations sociales se forment à partir d'élaboration et d'échange de connaissances dans un processus de communication collective. C'est par un mécanisme de catégorisation que se construisent les représentations. Un groupe se forme peu à peu un ensemble de connaissances basées sur des traditions, des observations et des expériences. Tout objet inconnu (objet, personne, situation, etc.) provoquant une incertitude est classé en rapport à ce corpus. Par ailleurs, ce sont les facteurs sociaux communs aux membres d'un même groupe qui déterminent la mise en œuvre des représentations sociales.

Moliner (2001) spécifie que l'élaboration d'une représentation s'effectue par deux processus : l'ancrage et l'objectivation. « L'ancrage est le processus par lequel la représentation s'insère (s'accroche) dans la société. » (p. 19) Les connaissances préexistantes vont servir de cadre de référence pour interpréter les informations relatives à l'objet de la représentation et « les savoirs ainsi produits vont être instrumentalisés par des groupes sociaux en leur permettant de légitimer leurs positions ou d'atteindre leurs objectifs. » (*Ibid.*, p. 19) Le processus d'ancrage permet de saisir l'objet nouveau en l'associant à un domaine connu, tout en influençant l'utilité sociale associée à la représentation.

Le processus d'objectivation, pour sa part, « est défini comme l'opération consistant à rendre concret et matériel ce qui est abstrait et impalpable. » (*Ibid.*, p. 19) Il permet de réduire la distance qui sépare la représentation de son objet « car il donne aux individus le sentiment que leur discours sur le monde n'est pas une construction intellectuelle, une vue de l'esprit, mais le simple reflet de la réalité environnante. » (*Ibid.*, p. 20)

### *1.1.3. Structure*

Chaque représentation comprend un noyau central et des éléments périphériques. Toute représentation s'organise autour du noyau central, composé lui-même d'un ou de quelques éléments. Selon Rouquette et Rateau (1998), les éléments d'une représentation ne sont pas indépendants les uns des autres. « C'est cette dépendance même qui établit la cohérence de la représentation que met en œuvre un groupe social donné. » (p. 29) Ces éléments, en plus d'être hiérarchisés, entretiennent des relations porteuses de signification.

Pour Abric (2003), c'est le noyau central qui est particulièrement responsable de la cohérence et de la signification de la représentation. Ses éléments plus ou moins abstraits agissent comme des principes descriptifs. (Flament, 1989, dans Rouquette et Rateau, 1998) Quant à Rouquette et Rateau (1998), au contraire, ils décrivent le noyau comme étant concret et simple et estiment – dans le même sens qu'Abric – qu'il fournit « un cadre d'interprétation et de catégorisation des nouvelles informations au groupe [...] qui va ainsi diriger la conduite et donner sens aux évènements. » (Rouquette et Rateau, 1998, p. 32)

Abric (2003) attribue au noyau une fonction génératrice et une fonction organisatrice. Ainsi, par sa fonction génératrice, il donne un sens, une valeur aux autres éléments; c'est l'endroit où se forme et se transforme la signification de ces autres éléments. La fonction organisatrice, quant à elle, détermine les liens entre ces éléments. Le noyau central « est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation. » (p. 22)

Toutefois, les éléments périphériques, organisés autour du noyau central et en relation directe avec lui, composent la plus grande partie du contenu d'une représentation. Cette partie correspond à des opinions, des descriptions, des stéréotypes ou des croyances concernant l'objet de la représentation et s'avère alors la

plus accessible. Les éléments périphériques « constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète. » (*Ibid.*, p. 25)

Pour présenter les fonctions des éléments périphériques, Abric (2003) de même que Rouquette et Rateau (1998) réfèrent à Flament. Celui-ci affirme que les éléments périphériques dictent des comportements ou des prises de position et guident l'action ou la réaction des individus. (1989, dans Rouquette et Rateau, 1998) En second lieu, ils « permettent une personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées [et finalement] protègent le noyau central » (Rouquette et Rateau, 1998, p. 34)

La structure d'une représentation possède donc un double système constitué du noyau central et des éléments périphériques.

Les deux systèmes sont spécifiques et complémentaires. L'un (le système central) apparaît lié aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Directement associé aux valeurs et aux normes, il définit les principes fondamentaux autour desquels s'organisent les représentations. Stable, il assure le maintien et la pérennité de celles-ci. L'autre (le système périphérique) est davantage lié au contexte contingent et immédiat auquel sont confrontés les individus. Il permet l'adaptation, l'évolution de la représentation, tout en protégeant le système central. » (*Ibid.*, p. 35)

#### *1.1.4.Évolution des représentations sociales*

Moliner (2001) décrit trois phases par lesquelles passent les représentations sociales : l'émergence, la stabilité et la transformation. La phase d'émergence d'une représentation a été décrite dans la section 1.1.2 abordant le processus de formation. Quant à la stabilité, nous avons vu que le noyau en est responsable. Mais la nécessité de la stabilité s'explique par le fait qu'une représentation sociale sert à guider les conduites, les pratiques et les communications. Selon Moliner (2001), « un changement dans une représentation sociale [peut] être lourd de conséquences puisqu'il est susceptible d'entraîner des changements dans les interactions entre

individus, groupes et environnement. » (p. 35). Bien que les représentations sociales soient relativement stables « elles se doivent d'évoluer pour garder leur pertinence et leur utilité. » (*Ibid.* p. 38) Cette évolution se fait lentement, au rythme des changements dans la société. Elle survient d'abord par des changements dans le système périphérique. Toutefois, une représentation sociale est considérée transformée seulement lorsque son noyau est modifié. (Flament, 2001)

La transformation d'une représentation s'opère sous l'effet de divers facteurs. (Rouquette et Rateau, 1998) Pour Flament (1994, dans Tafani et Souchet, 2001), « la mise en œuvre de nouvelles pratiques sociales constitue le principal facteur de transformation des représentations. » (p. 63) Ces pratiques sociales renvoient à des façons de faire, à des conduites qui influencent la représentation, tout en étant à leur tour influencées par la représentation.

L'influence sociale, située au cœur des relations humaines, constitue un autre facteur qui contribue à la transformation ou à l'évolution des représentations. L'accès aux opinions ou aux croyances partagées par d'autres personnes incite à changer les nôtres. (Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995, dans Mugny, Quiamzade et Tafani, 2001) Les travaux sur l'influence sociale aboutissent à deux perspectives qui s'opposent. L'une a trait à l'influence exercée par une source qui a du pouvoir, alors que l'autre attribue à tout type de source la possibilité d'exercer de l'influence. « Cette seconde perspective a aussi introduit l'obligation conceptuelle de distinguer deux niveaux d'influence. » (Mugny, Quiamzade et Tafani, 2001, p. 124) Le premier correspond à l'influence manifeste, perceptible à la fois par la source et la cible. Des changements d'opinion ou d'attitude peuvent être perçus dans l'immédiat en réaction à la pression de la source. Le second niveau se rapporte à une influence latente et plus profonde. Des changements de comportement s'opèrent même s'il n'y a plus de pression de la source. Mugny, Quiamzade et Tafani relèvent également l'importance de la communication dans la dynamique des représentations sociales. « Les processus d'influence se fondent sur des rapports d'interdépendance et des échanges

d'informations (croyances, opinions, attitudes, guides de comportements) entre diverses entités sociales. » (Butera et Pérez, 1995, dans Mugny, Quiamzade et Tafani, 2001, p. 129)

Il s'avère particulièrement important dans notre recherche de tenir compte de ces processus d'influence pour arriver à déterminer si les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers influencent la formation ou l'évolution des représentations des élèves quant à leurs perceptions des cours de philosophie et de littérature. Ces enseignantes et enseignants pourraient être une source, avec pouvoir, d'influence manifeste ou latente.

## **1.2 Objet de la représentation sociale**

Nous avons déjà noté que, pour Abric (2003), la représentation sociale est une sorte de vision globale d'un objet. Dans notre recherche, cet objet est constitué des cours de philosophie et de littérature du volet de formation générale dans le programme de Soins infirmiers donné au collégial. Rappelons que les cours de littérature – *Écriture et littérature, Littérature et imaginaire, Littérature québécoise, Communication écrite et orale* – s'échelonnent sur les quatre premières sessions du programme, tandis que le premier cours de philosophie – *Philosophie et rationalité* – a lieu à la deuxième session, le deuxième cours – *L'être humain* – se déroule à la quatrième session et le dernier cours – *Éthique et politique* – à la cinquième session.

## **1.3 Incidence du cadre de référence sur la méthodologie**

Selon González Rey (2002), l'étude des représentations sociales implique plus que de décrire ces représentations : elle consiste aussi à les interpréter et reconstruire les dynamiques sociales sous-jacentes. Ce qui, en plus du caractère subjectif des représentations sociales, amène González Rey à affirmer que l'épistémologie doit nécessairement être qualitative parce qu'« elle suppose que les participants

entretiennent un dialogue [...] présume un engagement continuellement interprétatif et constructif. » (p. 255) Il souligne également l'importance méthodologique de la communication pour étudier un phénomène subjectif.

Quant aux techniques de collecte de données, différents auteurs (Abric 2003; Rouquette et Rateau, 1998) s'entendent pour affirmer que l'entretien et le questionnaire, bien qu'étant des techniques utiles pour recueillir des représentations sociales, s'avèrent insuffisants pour en dévoiler l'organisation interne et le noyau central. Ils préconisent la combinaison de techniques interrogatives, comme l'entretien et le questionnaire, avec des techniques associatives telles que l'association libre ou la carte associative. Ces dernières permettent à la fois de repérer le contenu et de distinguer le noyau central des éléments périphériques.

#### **1.4 Pertinence du choix de ce cadre de référence**

Les représentations sociales, selon Moscovici (1961, dans Moliner, 2001), permettent « d'orienter les perceptions ou les jugements » (p. 34) Comme elles guident et justifient également les conduites, nous estimions pertinent d'utiliser ce concept pour découvrir si les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers ont une influence sur la perception des élèves concernant les cours de philosophie et de littérature. Par ailleurs, González Rey (2002) considère que les représentations sociales constituent un concept fondamental en sciences sociales pour obtenir des informations sur les dynamiques sociales cachées derrière elles, comme nous tentions de le faire.

Tardif (2009) souligne que le concept de représentation sociale permet « l'étude des faits sociaux, dont il sert à déterminer la portée et à faire l'interprétation. » (p. 62) En éducation, plusieurs chercheurs ont utilisé ce cadre de référence, pour étudier soit les perceptions des enseignantes et enseignants (Bousquet,

2004; Manneh, 2002; Roy, 2011; Tardif, 2009) ou celles des élèves (Boisvert, 2006; Rivière, 2002; Tardif, 2002) à propos de différents objets.

## 2. RECHERCHES SUR LA PERCEPTION DES COURS DE PHILOSOPHIE ET DE LITTÉRATURE

### 2.1 Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde

Les échecs et les abandons fréquents des élèves de Techniques d'éducation en services de garde, dans les cours de français et de philosophie, ont motivé Tardif (2002) à explorer les facteurs en jeu et l'ont menée à investiguer les perceptions des élèves en ce qui concerne le sens et l'utilité de ces cours, leurs difficultés et les solutions qu'elles envisagent. Cette recherche qualitative de type exploratoire-descriptif se réfère au paradigme européen de la représentation sociale et à la théorisation ancrée pour définir son cadre théorique. Différents outils de collecte de données ont permis à 50 élèves volontaires, du Campus Notre-Dame-de-Foy, de s'exprimer librement, tant individuellement que collectivement.

Les résultats démontrent, entre autres, que le rôle des enseignantes et enseignants de philosophie et littérature est très important comme facteur d'influence des représentations, mais diffère selon le groupe dans lequel l'élève est classé (succès, échec, reprise). La difficulté d'adaptation à ces cours de formation générale et le stress que ceux-ci génèrent sont également mis en évidence, de même que l'impact des difficultés en lecture et en écriture qui entravent leur motivation. Il se dégage également des résultats que plusieurs élèves ignorent le sens des cours de français et de philosophie, et que leur appréciation de ces cours est influencée par les représentations des autres élèves ainsi que par leurs expériences scolaires antérieures. Tardif (2002) souligne qu'« un élève qui n'aime pas un cours pour une raison ou une autre est susceptible d'accueillir toutes sortes d'influences qui l'en détourneront. » (p. 193) Par ailleurs, l'importance de faire ressortir les liens entre leur programme

technique, le travail d'éducatrice et les cours de français et de philosophie figure parmi les solutions soulevées par les élèves pour pallier leurs difficultés.

Cette recherche a servi d'inspiration à la nôtre qui, comme celle-ci, s'intéresse à la problématique des échecs et des abandons dans les cours de philosophie et de littérature chez une clientèle majoritairement féminine d'un programme technique. Elle vise également à recueillir les représentations sociales concernant ces cours. Cependant, en partant du résultat obtenu par Tardif quant au rôle important des enseignantes et enseignants de philosophie et de français, nous voulons déterminer si les enseignantes et les enseignants d'un programme technique – Soins infirmiers dans notre cas – influencent aussi les représentations des élèves concernant les cours de philosophie et littérature.

## **2.2 Changement d'attitude des étudiantes de Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard de la formation générale**

Comme Tardif, Lecavalier (2008) relève des difficultés en français et en philosophie chez les élèves en Techniques d'éducation à l'enfance<sup>1</sup> (TÉE). Une enquête préalable a mis en évidence que ces difficultés suscitent un stress contribuant aux échecs scolaires, mais qui, selon Lecavalier, entraînent aussi des conséquences dans le milieu de travail.

Les difficultés d'ordre intellectuel et communicationnel inhibent chez la nouvelle éducatrice le désir d'innover en milieu de garde et d'y transférer les apprentissages qu'elle a effectués au cégep, de sorte qu'elle tend à adopter sans discuter les pratiques en vigueur même si elles contredisent ce qu'elle a appris. (Lecavalier, 2007, dans Lecavalier, 2008, p. 4)

Dans le cadre d'un projet de développement pédagogique, au Cégep de Valleyfield, visant à intervenir auprès des enseignantes et enseignants pour changer les attitudes souvent négatives des élèves à l'égard des cours de philosophie et de français, Lecavalier s'est intéressé, entre autres, aux perceptions des élèves de TÉE

---

<sup>1</sup> Nouvelle appellation depuis 2000 du programme Techniques d'éducation en services de garde

face à ces cours. Il a mené une enquête auprès de 63 élèves du programme. Ceux-ci ont répondu à un questionnaire comportant 97 questions réparties en quatre sections : la perception de la littérature et des cours de français, la perception de la philosophie et des cours de philosophie, le degré de préparation aux cours de français et philosophie du collégial, la perception de l'importance du français et de la philosophie. Contrairement à Tardif, Lecavalier a vérifié auprès des élèves leur perception concernant l'importance que le programme de TÉE accorde à des valeurs reconnues en formation générale.

Lecavalier (2008), à la suite de l'analyse des données, identifie un groupe d'élèves réfractaires à la formation générale dès l'admission. « Plus de la moitié [des élèves] ne perçoivent [...] pas les études collégiales comme un lieu de culture et de formation sur [les] questions existentielles. » (p. 31) Un autre groupe devient réfractaire aux cours de formation générale durant la formation collégiale. À la lumière des résultats, le chercheur considère que les lectures demandées et les stratégies pédagogiques en sont responsables. Par ailleurs, les élèves ne perçoivent pas les liens entre les cours de français et philosophie et leur programme d'études, même si elles « estiment, à 70,2 %, que les professeurs de TÉE valorisent la culture générale et, à 76,3 %, la pensée et la réflexion personnelle [ainsi que la promotion de] la qualité de la communication orale et écrite [à] 95,2 %. » (p. 38) Toutefois, le pourcentage d'élèves qui perçoivent la valorisation d'une argumentation de qualité par leurs enseignants de TÉE baisse à 62,7%. Finalement, Lecavalier propose des interventions et soutient, dans le cadre de ce projet, les enseignants de français, de philosophie et de TÉE dans de nouvelles pratiques d'enseignement.

Ce projet diffère du nôtre par son cadre théorique, sa méthodologie quantitative, son échantillon plus important et son volet intervention. Cependant, outre le fait qu'il concerne un programme technique à clientèle majoritairement féminine, il aborde la même problématique et s'intéresse aux perceptions des élèves à propos des cours de philosophie et de littérature. Ce projet analyse également les

perceptions des élèves au sujet de l'importance que leurs enseignants de TÉE accordent à des valeurs et habiletés, véhiculées à la fois par ces disciplines de la formation générale et leurs cours techniques. Toutefois, notre recherche s'en distingue par sa méthodologie qualitative ainsi que le fait qu'elle veut également vérifier la perception de l'importance que les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers accordent aux cours de philosophie et de littérature, tout en cherchant à en établir l'influence sur les représentations des élèves.

### 3. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Pour déterminer quelle influence exercent les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers sur la perception qu'ont leurs élèves en ce qui concerne les cours de philosophie et de littérature, il s'avère nécessaire dans un premier temps de découvrir les représentations sociales des élèves à cet égard. Par ailleurs, le rôle important de la communication a été souligné, autant dans la formation des représentations sociales que dans leur évolution, et nous amène à nous questionner sur ce que perçoivent ou ne perçoivent pas les élèves de la part de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à propos des cours de philosophie et littérature. Finalement, c'est en établissant des liens entre les propos des enseignantes et enseignants et les représentations des élèves que nous pouvons déterminer l'influence qu'exercent ces enseignantes et enseignants. Les objectifs spécifiques se déclinent donc ainsi :

- A. Décrire les représentations sociales des élèves de Soins infirmiers concernant les cours de philosophie et de littérature;
- B. Identifier les propos tenus par les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à leurs élèves au sujet des cours de philosophie et de littérature, tels que ceux-ci les rapportent;
- C. Déterminer la présence de liens entre les propos tels que rapportés et les représentations sociales des élèves à l'égard de ces cours.

# TROISIÈME CHAPITRE

## LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous précisons d'abord le type d'essai et de recherche, la posture épistémologique et l'approche méthodologique. Nous présentons ensuite les participants et participantes, les techniques et instruments de collecte de données ainsi que le déroulement et l'échéancier. Finalement, nous spécifions les méthodes de traitement et d'analyse de données, les aspects éthiques, ainsi que les moyens pris pour assurer la scientificité.

### 1. TYPE D'ESSAI ET DE RECHERCHE

Même si certains chercheurs ont étudié les perceptions des élèves quant aux cours de formation générale, aucun à notre connaissance n'a étudié spécifiquement celles des élèves de Soins infirmiers, ou tenté de déterminer l'influence des enseignantes et enseignants du secteur technique sur les représentations des élèves. Le phénomène est donc peu connu et se situe à un stade exploratoire. Ces raisons ont motivé le choix de la recherche qualitative descriptive pour étudier le phénomène, car elle se prête bien à l'étude des représentations. Ce type de recherche « a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation [...] Outre son objectif de description, elle a le plus souvent une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer. » (Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé, 1987, dans Astolfi, 1993, p. 6) Dans le même sens, St-Pierre (2010) explique que « la recherche descriptive s'avère pertinente lorsqu'un phénomène est peu connu. Elle vise à comprendre et à décrire les composantes d'un phénomène peu connu ou peu défini ou à décrire les caractéristiques d'une population ou d'un échantillon donné. » (p. 1.2.4) Nous considérons, pour ces raisons, que la recherche qualitative descriptive, en plus de permettre la description des

représentations des élèves, nous permet de comprendre ce qui les influence et d'en expliquer l'origine.

Pour rendre compte de cette recherche, nous avons choisi un type d'essai qui pourrait être qualifié d'analyse de situation éducative en milieu scolaire. Legendre (2005) définit la situation éducative comme une « situation qui assure le développement d'un ou plusieurs Sujets. » (p. 1239) Cette définition générale et large s'applique à notre objet d'étude puisque nous ne visons pas spécifiquement une situation d'apprentissage ou d'enseignement. Par ailleurs, les cours de formation générale, notamment de littérature et de philosophie, sont axés sur le développement de l'élève ou des élèves, car ils visent à :

- Former la personne à vivre en société de façon responsable;
- Amener la personne à intégrer les acquis de la culture;
- Amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture sur le monde. (MELS, 2009, p. 1)

L'étude des perceptions des élèves quant aux cours de philosophie et de littérature concerne donc une situation éducative en milieu scolaire. D'un autre côté, vérifier l'influence des enseignantes et enseignants du secteur technique sur les représentations des élèves implique d'analyser les perceptions de ces derniers. Legendre (2005) stipule que l'analyse, en recherche, permet l'examen des relations entre les éléments d'un contenu, et de dresser une présentation élaborée du phénomène étudié « en vue de faire ressortir certaines caractéristiques : [structure, relations].» (p. 60)

Ce type d'essai présente des différences importantes, mais aussi certaines caractéristiques communes avec le type d'essai que Paillé (2004) nomme *L'analyse réflexive de sa pratique professionnelle*. Ainsi, nous n'analysons pas notre propre pratique professionnelle, mais certaines étapes décrites conviennent bien à notre type d'essai, notamment celles-ci :

- Choix de la portion de pratique à examiner;
- Constitution du corpus;
- Analyse [inductive] du corpus;
- Réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir des thèmes dégagés;
- Tracé des implications générales ou des projets de modification de la pratique issus de l'analyse [...].

## 2. POSTURE EPISTÉMOLOGIQUE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche s'inscrit dans le courant interprétatif. Notre vision de la réalité, de la nature du savoir et de la finalité de la recherche concorde avec les caractéristiques que Savoie-Zajc et Karsenti (2004) attribuent à cette posture épistémologique. Ainsi, nous voulons comprendre la dynamique du phénomène, c'est-à-dire l'influence des enseignantes et des enseignants de Soins infirmiers sur les perceptions des élèves reliées aux cours de philosophie et littérature. Le savoir a été construit entre la chercheuse et les participants tout en étant rattaché au contexte dans lequel il était produit, celui du programme de Soins infirmiers du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Il pourrait être transférable à d'autres contextes, par exemple à des programmes de Soins infirmiers de différents collèges ou à d'autres programmes techniques. Nous voulions également arriver à comprendre la dynamique du phénomène grâce à un accès privilégié – par notre statut d'enseignante en Soins infirmiers – à l'expérience de nos élèves, tout en laissant émerger le sens des données. Il importait dans cette recherche de « donner une place prépondérante aux [...] significations des sujets.» (Anadón, 2004, p. 30) Cette recherche fut ainsi « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124)

En conséquence, l'approche qualitative constituait l'approche méthodologique qui s'accordait le mieux avec la posture interprétative. Savoie-Zajc et Karsenti (2004) estiment que la recherche qualitative est associée au paradigme interprétatif. Conformément à notre intention, elle permettait « de recueillir des données décrivant

des situations d'intérêt et de laisser les explications émerger de ces descriptions.» (p. 116) De plus, saisir l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers, sur la perception qu'ont les élèves de leurs cours de philosophie et de littérature, impliquait d'examiner des interactions assez complexes à l'intérieur d'un programme particulier. L'approche qualitative fut aidante puisqu'elle permit « au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique.» (Savoie-Zajc, 2004, p. 126)

Par ailleurs, l'approche qualitative s'avérait incontournable avec le type de recherche retenue : la recherche qualitative descriptive. Celle-ci, comme son nom l'indique, implique que l'on recueille des données qualitatives, c'est-à-dire des mots plutôt que des chiffres, bien qu'elle n'exclut pas – et ce fut notre préférence – « une approche mixte où les données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les perspectives. » (Tashakkori et Teddie, 1998, dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

### 3. PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

Puisque notre thème concerne les élèves de Soins infirmiers, c'est cette clientèle du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu qui constituait notre population. Selon Savoie-Zajc (2004), dans une recherche qualitative/interprétative le choix des participants est intentionnel. Cet échantillon est donc non-probabiliste, c'est-à-dire qu'il n'a pas été créé au hasard. Beaud (2009) estime que « lorsque les objectifs sont moins de mesurer que de découvrir une logique, les méthodes non probabilistes sont souvent les seules utilisables, ou en tout cas les plus adaptées. » (p. 269) Dans la même optique, notre recherche voulait découvrir et décrire ce qui influence certaines représentations des élèves et non les mesurer. Un échantillon intentionnel implique de déterminer certains critères en lien avec le cadre théorique « afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 130)

Nous avons identifié deux critères :

- Les élèves devaient avoir suivi la majorité de leurs cours de philosophie et de littérature;
- Les élèves devaient être inscrits au cours *Soins à la mère et l'enfant* à l'hiver 2011, ce qui représentait la moitié des élèves de 4<sup>e</sup> session.

Le premier critère, en lien avec le cadre théorique, visait à ce que les élèves aient eu le temps de consolider leurs représentations des cours de philosophie et de littérature. Nous supposons qu'ils ont déjà une certaine représentation de ces cours dès leur arrivée au cégep, et que probablement elle se transforme durant leur formation. Ainsi, pour nous permettre de déterminer si les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers influencent les représentations des élèves, nous estimions qu'ils devaient être suffisamment avancés dans leur formation afin que les données recueillies soient plus complètes et crédibles. Le second critère nous permettait de rejoindre les élèves plus facilement par le biais de notre cours.

Savoie-Zajc (2004) affirme que dans une recherche qualitative/interprétative le choix de l'échantillon peut être révisé durant la recherche afin d'obtenir une bonne représentativité. Lecompte et Preissle (1993, dans Savoie-Zajc, 2004) mentionnent que la représentativité des personnes constitue une stratégie poursuivie dans un échantillon intentionnel. Comme l'échantillon de volontaires obtenu respectait la proportion de jeunes et d'adultes que l'on retrouve en classe, de même que la diversité des résultats scolaires, il n'a pas été nécessaire que nous invitons certains élèves à se joindre au groupe comme nous l'avions initialement prévu. Chacun des 28 élèves de l'échantillon a reçu un questionnaire à remplir. Dix-huit parmi ceux-ci se sont portés volontaires pour les entrevues, alors que nous en souhaitions une douzaine. Finalement, compte tenu des disponibilités de chacun, nous avons pu interviewer 13 élèves.

#### 4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Savoie-Zajc (2004) affirme que «les productions écrites et graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation. » (p. 138) Elles permettent de recueillir la représentation des élèves à propos d'une problématique. (*Ibid.*) Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, Abric (2003) suggère, de manière plus précise, différentes façons de recueillir les représentations. Le questionnaire et l'entretien constituent selon lui, des techniques incontournables, importantes et largement utilisées pour recueillir des données sur le contenu des représentations. Cependant, Rouquette et Rateau (1998) considèrent, quant à eux, que «les méthodes "classiques" de recueil des représentations (entretiens, questionnaires) sont parfois nécessaires, mais toujours insuffisantes. » (p. 36) Ils reconnaissent leur utilité pour accéder au contenu de la représentation, mais préconisent l'association libre pour atteindre sa structure et le noyau central. Nous avons donc opté pour une combinaison de ces trois techniques : le questionnaire, l'association libre et l'entretien.

Le questionnaire comprenait quatre sections. (Voir Annexe A) La première visait à recueillir des renseignements sur l'élève, comme son âge, son sexe, sa session dans le collège et dans le programme, les cours de philosophie et de littérature terminés, etc. La section suivante était réservée à une technique d'association libre où l'élève devait noter ce qui lui venait spontanément à l'esprit à partir d'une liste de termes ou d'expressions comme : philosophie, littérature, français, esprit critique, argumentation, etc. La troisième section, inspirée de la collecte de données de Tardif (2002), portait sur quelques phrases à compléter. Par exemple : mes enseignants de Soins infirmiers disent de la philosophie que..., je dis aux autres que la littérature..., etc. La dernière section était constituée de questions ouvertes, car celles-ci permettent d'apporter des nuances et offrent plus de liberté aux répondants lorsqu'il s'agit de recueillir des informations qualitatives. (Blais et Durand, 2009)

Par ailleurs, nous avons pris soin d'élaborer des questions précises, pertinentes et neutres. « La précision assure la compréhension [...] la pertinence renvoie à la capacité des informateurs de répondre et la neutralité [...] favorise des réponses authentiques. » (Blais et Durand, 2009, p. 471) Pour éviter la lassitude des répondants, nous avons prévu un questionnaire qui ne devait pas nécessiter plus de 45 minutes pour le remplir. Le questionnaire débutait par les questions les plus simples, ensuite venaient les questions les plus intéressantes afin de favoriser la collaboration des répondants, tandis que les questions les plus délicates étaient placées à la fin pour profiter d'un meilleur climat de confiance. (Fortin, 2006) De plus, conformément à ce qu'explique Fortin (2006), les énoncés du questionnaire se rapportaient aux objectifs fixés. Les sections 2, 3 et 4 visaient à récolter des données permettant d'atteindre l'objectif A : Décrire les représentations sociales des élèves de Soins infirmiers concernant les cours de philosophie et de littérature. Certaines phrases à compléter de la troisième section se rattachaient à l'objectif B : Identifier les propos tenus par les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à leurs élèves au sujet des cours de philosophie et de littérature, tels que ceux-ci les rapportent. Par ailleurs, la dernière question de la quatrième section concernait la question générale, c'est-à-dire l'influence qu'exercent les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur la perception qu'ont leurs élèves des cours de philosophie et de littérature.

Pour ce qui est de l'entretien, nous avons opté pour la définition que Savoie-Zajc (2009) propose pour l'entrevue :

interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (p. 339)

Cette définition nous permet de constater que cette technique vise la compréhension d'un phénomène, tout comme le type de recherche et l'approche méthodologique que nous avons choisis. Par ailleurs, notre choix s'est posé plus particulièrement sur l'entrevue semi-dirigée parce qu'elle laisse une certaine souplesse au chercheur qui peut se laisser

guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude [est] construite conjointement avec l'interviewé. (*Ibid.*, p. 340)

Tout à fait pertinent pour notre recherche qualitative/interprétative, ce type d'entrevue « cherche à comprendre le sens que les individus donnent à une expérience particulière, à un phénomène donné. » (*Ibid.*, p. 342) Les entrevues semi-dirigées ont été effectuées à l'intérieur de groupes de discussion, car ceux-ci « permettent de comprendre les sentiments des participants, leurs façons de penser et d'agir et comment ils perçoivent un problème, l'analysent, en discutent. » (Geoffrion p. 396) L'ouverture de certains membres du groupe en incitait d'autres à participer plus activement. De même, l'expression de différents points de vue amenait certains membres du groupe à clarifier ou préciser leurs réponses. De plus, « les groupes de discussion peuvent aider à mettre à jour des problèmes d'image [...] de satisfaction » (*Ibid.*, p. 397) en permettant aux élèves de discuter de leur perception des cours de philosophie et de littérature.

Pour assurer une certaine constance d'une entrevue à l'autre, nous utilisons un schéma d'entrevue. (Savoie-Zajc, 2004) Ce schéma fut élaboré à la suite de l'analyse des réponses au questionnaire. Il comprenait la liste des questions et des sous-questions à aborder, mais l'ordre pouvait varier, tandis que d'autres questions inspirées des circonstances pouvaient être formulées durant l'entrevue. (Fortin, 2006, p. 305) Par ailleurs, les entrevues étaient enregistrées sur bandes sonores. Ces bandes ont rendu possible la retranscription fidèle des données en vue de leur analyse.

## 5. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER

Le tableau qui suit présente un aperçu du déroulement et de l'échéancier de notre recherche. La passation du questionnaire, préalablement validé auprès de quelques élèves de 3<sup>e</sup> année ne faisant pas partie de l'échantillon, précédait les

entrevues. Savoie-Zajc (2004) estime que dans la recherche qualitative/interprétative « la collecte de données s’effectue simultanément à l’analyse des données. » (p. 139) Suivant cette orientation, une première analyse des réponses au questionnaire a permis de repérer les données à valider, à développer et à préciser lors de l’entrevue. Le schéma d’entrevue fut construit selon ces résultats. Cette démarche a permis de valider les données et certaines interprétations émergentes auprès des participants.

Par ailleurs, le questionnaire fut distribué durant le cours en laboratoire le moins chargé et les élèves bénéficièrent d’une période de 50 minutes pour le remplir sur place. Les entrevues se déroulèrent durant les périodes libres des élèves. Ces entrevues semi-dirigées ont été réparties en trois groupes de discussion. Durant les entrevues, il y eut, en plus de l’enregistrement, une prise de notes pour pallier d’éventuels problèmes techniques, alors que les réactions non-verbales et émotives des participants étaient notées après chacune des entrevues, de même que les impressions de la chercheuse.

Tableau 1

## Déroutement et échéancier de la recherche

Validation du questionnaire (pré-test)	Janvier 2011
Collecte de données: questionnaire	Février 2011
Analyse des données (début)	Février 2011
Conception du guide d’entrevue	Février 2011
Collecte de données: entrevues	Mars 2011
Analyse des données (suite)	Printemps- automne 2011
Rédaction du rapport	Hiver-été-automne 2012

## 6. MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D’ANALYSE DES DONNÉES

Dans une recherche qualitative/interprétative « l’analyse [qualitative] des données vise la description ou la théorisation du processus et non la saisie de “ résultats” » (Savoie-Zajc, 2004, p. 127) L’analyse amène le chercheur à découvrir

les liens entre les données (Deslauriers, 1991, dans Savoie-Zajc, 2004). Une démarche inductive caractérise l'analyse qualitative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1994, dans Savoie-Zajc, 2004). À l'instar de Boisvert (2006) qui a analysé les représentations sociales d'un groupe de collégiens, nous avons adopté une position inductive modérée, c'est-à-dire qui utilise le cadre théorique pour la définition opérationnelle des concepts étudiés et non pour guider l'analyse.

Tout d'abord, afin de développer une vue d'ensemble des données recueillies, nous avons procédé à plusieurs lectures des comptes rendus des entrevues et des questionnaires. Le codage des données, que Savoie-Zajc (2004) désigne comme une opération de réduction des données, constituait la seconde étape de l'analyse. Il s'agissait, en fait, de découper les informations obtenues « en énoncés plus restreints possédant normalement un sens complet en eux-mêmes ». (L'Écuyer, 1988, p. 55). Ces énoncés pouvaient être des mots, des phrases ou des thèmes comme dans le cas des associations. L'étape suivante, la catégorisation, a permis la mise à jour de catégories selon un modèle ouvert, c'est-à-dire de catégories qui n'étaient pas prédéterminées et qui émergeaient de l'analyse. Il s'agissait de l'étape de l'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser. (Miles et Huberman, 2003, dans St-Pierre, 2010). Par la suite, un texte descriptif, des tableaux ou des schémas ont aidé à synthétiser l'information afin d'élaborer des conclusions. (*Ibid.*) Finalement, cette façon de procéder que L'Écuyer (1988) nomme l'analyse de contenu

est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié [...] c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis. (*Ibid.*, p. 50)

## 7. ASPECTS ÉTHIQUES

Différents aspects éthiques furent pris en compte durant cette recherche. Afin d'assurer la protection des participants et participantes, tout comme celles des

chercheurs et chercheuses, l'Université de Sherbrooke (2008) énonce quatre principes à respecter lors d'une recherche : l'intégrité scientifique, l'intégrité de la personne, le respect de la dignité et de la vie privée, ainsi que l'autonomie de la personne.

Le principe concernant l'intégrité scientifique implique que l'on s'assure de la validité de la recherche, de la qualification du chercheur ou de la chercheuse et de l'absence de conflit d'intérêts. Le cours MEC 802 a permis l'évaluation du projet et attesté ainsi du critère de validité, alors que l'appui des professeurs et professeures durant notre recherche a garanti la qualification de la chercheuse pour mener ce projet. Par ailleurs, puisque notre recherche porte sur les perceptions relatives aux cours de philosophie et de littérature et que nous n'enseignons pas dans ces disciplines, il n'y avait pas de conflit d'intérêts possible.

Le second principe, portant sur l'intégrité de la personne, établit que « les bénéfices potentiels de la recherche doivent être plus grands que les risques et les inconvénients. » (*Ibid.*, p. 16) Nous n'anticipons aucun risque physique, psychologique, moral, économique ou social pour les participants et les participantes. Toutefois, nous étions conscients que le temps de cours d'un laboratoire était écourté pour permettre aux élèves de remplir le questionnaire. Pour diminuer cet inconvénient, nous avons assisté les techniciennes qui supervisaient la pratique associée à ce laboratoire et offert ainsi un encadrement supplémentaire aux élèves.

Le troisième principe, lié au respect de la dignité et de la vie privée, vise notamment à assurer la confidentialité des renseignements nominatifs recueillis. La confidentialité a été protégée et rappelée verbalement au début des entrevues et de la passation des questionnaires, de même que sur les formulaires de consentement. (Voir Annexes B et C) Les documents contenant des données nominatives furent conservés dans un classeur. Aucune donnée nominative ou permettant d'identifier un participant ou une participante n'est mentionnée dans le rapport, ni ne l'a été dans des conversations entourant la recherche. Seule la chercheuse a eu accès aux données

nominatives sur les questionnaires. Ces données visaient à retracer l'élève, en cas de nécessité, pour valider une réponse - ce qui n'a pas été nécessaire - et à joindre les volontaires qui signifiaient leur désir de participer aux entrevues.

Le dernier principe exige que « la décision de participer ou non à un projet de recherche [soit] libre et éclairée. » (*Ibid.*, p. 30) Nous avons pris garde de ne pas exercer de pression pour inciter la participation des élèves, d'autant plus que ceux-ci pouvaient être considérés comme une population captive. Par conséquent, la liberté de participer tout comme celle de se retirer à tout moment de la recherche ont été spécifiées sur les formulaires de consentement (Voir Annexes B et C), de même que lorsque nous demandions des participantes et participants pour les entrevues. Une élève s'est prévalu de ce droit et n'a pas rempli le questionnaire. Une autorisation écrite fut demandée pour l'utilisation des données aux fins de cette recherche seulement, ainsi que pour l'enregistrement des entrevues. De plus, « les participantes et participants potentiels [prenaient] leur décision à partir d'information complète et claire sur la recherche. » (*Ibid.*, p. 30) Les élèves participants ont reçu des informations concernant le but de la recherche et les bénéfices escomptés, ce qui était attendu d'eux, la façon d'utiliser et de conserver les données, de même que sur l'identité des personnes qui avaient accès aux données nominatives. Par ailleurs, le consentement parental n'était pas nécessaire puisqu'à la quatrième session, les élèves sont tous âgés d'au moins dix-huit ans.

Finalement, nous nous sommes assurés du respect de la *Politique sur l'intégrité dans la recherche* (2011b) et de la *Politique sur l'éthique dans la recherche avec des êtres humains* (2011a) en vigueur au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

## 8. MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Les quatre critères méthodologiques établis par Lincoln et Guba (1985, dans Savoie-Zajc, 2004) permettent d'assurer la rigueur d'une recherche qualitative/interprétative. Lorsque « le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances » (*Ibid.*, p. 143), la recherche respecte le critère de crédibilité. La triangulation constitue une manière d'assurer la crédibilité, elle se définit « comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives ». (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993; Savoie-Zajc, 1996, dans Savoie-Zajc, 2004) Le questionnaire et les entrevues ont permis la triangulation des méthodes de collecte données puisque ce sont deux techniques différentes. La triangulation du chercheur pour l'analyse et l'interprétation des données a été établie à l'aide de discussions ou d'échanges entre la chercheuse et son directeur. Le retour aux participants et participantes par le biais des entrevues, pour valider certaines interprétations préliminaires, a également été utilisé pour assurer la crédibilité.

Le critère de transférabilité suppose que «les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes. » (Lincoln et Guba, 1985, dans Savoie-Zajc, 2004 p. 143) La description détaillée de notre contexte et des caractéristiques des participantes et participants favorisent la transférabilité à d'autres contextes. Elle permet au lecteur de déterminer si les résultats de cette recherche sont plausibles et pertinents dans un autre milieu.

Le troisième critère, celui de la fiabilité, porte sur la cohérence entre les questions de départ, le déroulement de la recherche et les résultats obtenus. Pour atteindre ce critère, nous avons utilisé la triangulation du chercheur et la tenue d'un journal de bord, comme le suggèrent Guba et Lincoln (*Ibid.*). Ces méthodes aidèrent à assurer la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude, ainsi que la clarté du fil conducteur.

Le critère de confirmation concerne l'objectivation des données. Il permet de déterminer si la recherche est convaincante et si les données sont collectées et analysées avec rigueur. Pour atteindre ce critère, « il importe que les outils de collecte de données soient justifiés par le cadre théorique, que les formes d'analyse appliquées soient décrites et qu'il y ait cohérence entre les deux. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 144) Nous avons déjà démontré précédemment que le choix de nos méthodes pour recueillir les représentations repose sur des assises théoriques. Par ailleurs, nous avons également démontré que la méthode d'analyse concorde à la fois avec le cadre théorique et les méthodes de collecte de données. La méthode d'analyse a également été clairement décrite. Cette méthode appliquée judicieusement a ainsi concouru à l'atteinte du critère de confirmation.

Nous avons identifié de possibles biais et certaines avenues pour les limiter. Tout d'abord, afin d'éviter un nombre insuffisant de répondants, nous avons octroyé du temps pour permettre aux élèves de remplir le questionnaire en laboratoire, prévenant ainsi les non-retours. Quant aux entrevues, nous avons évité les périodes d'examens et confirmé le rendez-vous, dans un premier temps, par courriel, puis en rencontrant les élèves à la sortie de leur cours la journée précédant l'entrevue. D'autre part, dans les groupes de discussion, certains participants et participantes peuvent se rallier à la majorité, d'autres peuvent prendre beaucoup de place, les timides parler peu. Nous avons été attentive à ces phénomènes et, conformément aux suggestions de Geoffrion (2009), nous avons utilisé, lorsque nécessaire, des techniques d'animation qui favorisaient l'expression de chacun : le tour de table, demander à certains d'élaborer leurs réponses, poser des questions ouvertes pour lancer la discussion, formuler des questions de clarification, etc.

Par ailleurs, pour contrer le phénomène de désirabilité sociale, un autre biais possible, la chercheuse a démontré une attitude de neutralité et spécifié, autant pour les questionnaires que pour les entrevues, qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse et que l'important était d'obtenir leur point de vue réel. De plus, des consignes avaient

été données au début des entrevues, incitant les élèves à exprimer ce qu'ils pensaient vraiment pour ne pas fausser les résultats de la recherche, même si leur opinion divergeait de celles de leurs pairs. Ils ont aussi été appelés à recevoir avec respect les idées différentes. Des opinions divergentes se sont exprimées à chaque tour de table, menant quelquefois à des débats enflammés, mais toujours respectueux.

La chercheuse utilisa également un journal de bord afin de noter ses impressions et ses sentiments à la suite des entrevues. Laperrière (2009) estime que ces notes peuvent permettre de prendre conscience des sentiments et des biais reliés aux entrevues. Notons, finalement, que la chercheuse enseignait uniquement ce laboratoire de trois périodes, car elle était libérée de la plus grande partie de sa tâche d'enseignement et qu'elle ne dispensait aucun cours, ni aucune évaluation théorique. Toutefois, elle supervisait le stage d'un groupe de sept élèves après que la collecte de données fut terminée, et elle connaissait la majorité des élèves puisqu'elle leur avait enseigné lors de leur première session du programme de Soins infirmiers. Cela pouvait possiblement amener un biais de désirabilité sociale. Malgré un préjugé favorable de la chercheuse quant à la valeur des cours de littérature et de philosophie, et de l'importance d'en parler dans les cours en Soins infirmiers, ce biais positif n'oriente pas l'analyse et l'interprétation des données qui découlent d'une procédure rigoureuse mise en place.

# QUATRIÈME CHAPITRE

## LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à l'aide des questionnaires et des entrevues. Il traite, par la suite, de l'interprétation des résultats en lien avec les objectifs de recherche et le cadre théorique.

### 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

#### 1.1. Résultats concernant les questionnaires

##### *1.1.1. Première partie du questionnaire*

Cette première partie a permis de recueillir des données visant à cerner les caractéristiques des participantes et participants. Vingt-huit élèves ont répondu au questionnaire, cinq hommes et vingt-trois femmes. Cinq sont nés hors Québec. Les âges sont variés, mais avec une plus forte proportion de jeunes de 25 ans et moins. La majorité des élèves en sont à leur quatrième session en Soins infirmiers, et pratiquement autant d'élèves étudient au cégep depuis quatre ou six sessions. La moitié des participants et participantes ont terminé leurs cours de littérature et leurs cours de philosophie. Cinq élèves ont échoué un cours de littérature et trois un cours de philosophie. Dix-neuf proviennent directement de l'école secondaire, six ont déjà obtenu un DEC, un DEP ou une AEC, deux ont complété des études universitaires de premier ou deuxième cycle. Les deux tableaux suivants présentent, respectivement, l'âge des participantes et participants, ainsi que la répartition des élèves selon leur nombre de sessions dans le programme de Soins infirmiers et au cégep.

Tableau 2  
Âge des participantes et participants

18 à 20 ans	21-25 ans	26-30 ans	31-40 ans	41 ans et +
13 élèves	6 élèves	2 élèves	4 élèves	3 élèves

Tableau 3  
Session en Soins infirmiers et au cégep

	4 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	14 <sup>e</sup>
Session en Soins infirmiers	21 élèves	5 élèves				
Session au cégep	8 élèves	10 élèves	2 élèves	2 élèves	2 élèves	1 élève

N.B. Les réponses de certains élèves n'étant pas claires, elles n'ont pas été comptabilisées.

### *1.1.2. Deuxième partie du questionnaire*

Dans la deuxième partie du questionnaire, les élèves devaient indiquer quatre à six mots qu'évoquait chacun des 10 termes ou expressions reliés aux cours de philosophie et de littérature. Les tableaux 4 à 13, regroupés à l'annexe D, présentent les principales associations ainsi que les caractéristiques des élèves les ayant exprimées.

Dans la présente section, les 10 paragraphes qui suivent présentent les principaux regroupements pour chacun des 10 termes proposés dans le questionnaire. Pour chacun des regroupements, le nombre de choix est indiqué, avec des exemples de réponses. Il est également spécifié si la fréquence des choix correspond à l'ensemble des élèves (N = 28) ou si celle-ci relève davantage d'un groupe d'âge particulier. Un tableau synthèse, à la fin de la section, indique, pour chacun des cinq

termes ou expressions reliés aux cours de philosophie, les principaux regroupements, avec la fréquence de choix pour chacun d'eux. Le même exercice se répète pour les cinq termes associés aux cours de littérature. La conclusion qui suit fait ressortir les points importants dégagés par cette analyse

*Lecture.* Dix-neuf élèves différents, de tous les groupes d'âge, associent la lecture à un terme relié à l'acquisition de connaissances, et 11 à un terme relié à la détente. Tous ceux (6/6) qui associent la lecture au plaisir font partie du groupe des 18 à 20 ans, alors que la majorité (6/7) des élèves qui associent la lecture à une tâche a entre 18 et 25 ans. Les termes énoncés sont largement positifs et les quelques élèves qui ont formulé des associations plutôt négatives comme « long » (4 élèves), « obligatoire » (3 élèves), « plate » (1 élève) et « lourd » (1 élève) sont âgés entre 18 et 25 ans. Il faut signaler que les autres associations de ces élèves étaient positives.

*Argumentation.* Pour plusieurs élèves, l'argumentation implique la communication et une vision personnelle. Dix-neuf d'entre eux relient l'argumentation à une ou des actions de communication : « communication/partage », « parler/parole », « discussion/dialogue », « expliquer/explication », « exprimer/expression », « débattre/débat », « soutenir/convaincre ». Dix-sept élèves, de tous les groupes d'âge, associent l'argumentation à l'un des trois termes suivants : « point de vue », « opinion » ou « position ». Une dizaine d'élèves associent l'argumentation à un terme qui donne de la force au discours et implique une certaine rigueur : « preuve », « faits », « appui », « validation », « raison », « solide », « rationalité », « connaissances », « savoir », « intelligence » et « discours le plus fort ». Par ailleurs, six élèves parmi ceux du groupe des 18-20 ans, accolent un terme négatif, comme « pénible », « inutile », « long », « répétitif », « conflit », « dispute » ou « mécontent » à celui d'« argumentation ». Comme pour « lecture », ceux qui associent « argumentation » à une tâche figurent principalement (7/8) parmi les jeunes de 25 ans et moins.

*Langue.* Quinze élèves de tous les groupes d'âge associent le terme « langue » à celui de « français ». Quatorze élèves, dont 12 de 25 ans et moins et deux dont le français est une langue seconde, relient au terme « français » des termes qui concernent le code d'écriture comme : « orthographe », « syntaxe », « grammaire », « structure », « phrases complètes », « mots » et « fautes d'orthographe », alors que 10 font une association directe avec « écriture ». La référence à l'écriture est ainsi plus présente que celle à la communication puisque seulement six élèves, dont cinq de plus de 25 ans, associent à « français » les termes « parler », « paroles », « s'exprimer », « expressions », « échanger » et « moyen de communication ». La notion d'identité se retrouve chez 14 élèves de tous les groupes d'âge par des associations à des termes tels que « culture », « appartenance », « identité », « racine », « Québec », etc. Les quelques élèves qui associent des qualificatifs négatifs - « compliqué », « difficile » et « ennuyant » - au terme « français » se situent principalement dans le groupe des 25 ans et moins (5/6).

*Esprit critique.* En ce qui concerne l'expression « esprit critique », les termes qui y sont associés impliquent pour 22 élèves un traitement de l'information. Ainsi, nous retrouvons parmi ces termes : « recherche », « explorer », « réflexion/réfléchir/penser », « questions », « remise en question », « analyser », « évaluation », « appréciation », « critiquer » et « jugement ». Ce dernier terme est choisi par 12 élèves de tous les groupes d'âge. Une autre catégorie de termes associés à « esprit critique » exprime une notion d'individualité chez 17 élèves: « opinion », « point de vue », « position », « vision », « mot à dire », « propre à chacun », « manière de penser », « personnalité » et « individuel à soi ». Parmi ceux-ci, « opinion » est une association formulée par 11 élèves de tous les groupes d'âge. Par ailleurs, dans une moindre proportion, huit élèves associent « pensée critique » à des termes reliés à la transmission d'idées : « argumenter », « débattre », « communication », « exprimer » et « expression ». Seulement deux élèves, parmi le groupe des 18-20 ans, ont fait une association à connotation négative, soit « plate » et

« trouble ». Finalement, la philosophie est le domaine le plus souvent associé à « esprit critique » (8/11).

*Savoir s'exprimer.* Mis à part « bon langage » et « communication », choisis respectivement par six et cinq élèves, les termes associés à l'expression « savoir s'exprimer » sont très diversifiés et essentiellement positifs. Toutefois, nous pouvons distinguer certains regroupements. Les élèves ont été nombreux (21/28) à associer un terme faisant référence à un échange visant différents buts : « communication », « parler », « discussion », « échanger », « dire », « interagir », « s'ouvrir », « socialiser », « transmettre l'information », « expliquer », « convaincre », « négocier », « se défendre », « comprendre », « se faire comprendre », « répondre à un besoin », « argumenter » et « débat ». Un autre regroupement concerne les habiletés et les attitudes requises pour savoir s'exprimer. Ainsi, 12 élèves de tous les groupes d'âge ont associé à « savoir s'exprimer » des termes comme : « bon langage », « respect », « écouter », « diplomatie », « authentique », « franche », « direct », « simplement », « gestuelle », « prestance », « tonalité », « bien articuler » et « cohésion de l'esprit ». Un autre regroupement touche l'utilité ou le bénéfice accordé à « savoir s'exprimer ». Treize élèves font des associations avec les termes suivants : « utile », « bénéfique », « important », « essentiel », « agréable », « amusant », « enrichissant », « estime de soi », « confiance », « s'affirmer », « liberté », « pouvoir », « force » et « avancement ». Dix de ces élèves sont dans le groupe des 18-20 ans. Le dernier regroupement identifié chez 10 élèves, dont huit entre 18 et 25 ans, porte sur l'expression personnelle et s'exprime par les termes « opinion », « point de vue », « position », « idée », « individuel », « moi » et « personnalité ».

*Raisonnement logique.* Pour ce qui est de l'expression « raisonnement logique », les termes associés sont également très diversifiés, mais certains regroupements ont pu être mis à jour. Un de ces regroupements implique une notion de démarche. Huit élèves, mais seulement trois chez les 18 à 25 ans, ont associé

« raisonnement logique » à des termes tels que : « logique », « ordre/ordonné », « règle », « étape », « cohérence », « méthode », « structure », « savoir faire », « liens » et « forme ». Toutefois, 14 élèves de tous les groupes d'âge font des associations à des termes impliquant de la rigueur : « rationalité/rationnel », « raison », « preuve », « vrai », « sensé », « fait », « expérience », « intelligence » et « connaissances ». Par ailleurs, 13 élèves de tous les groupes d'âge ont effectué des associations avec des termes qui dénotent une action intellectuelle : « réfléchir/réflexion », « penser/pensée », « recherche », « analyse », « synthétiser », « jugement », « évaluer », « comprendre/compréhension » et « observation ». Plusieurs associations ont été faites, chez les élèves de tous les groupes d'âge, à des tâches ou des disciplines requérant un raisonnement logique. Les mathématiques, citées à huit reprises, se démarquent des autres associations. Finalement, les associations concernant l'utilité prédominent, encore une fois, chez les jeunes de 18-20 ans (6/7).

*Cours de philosophie.* Quant à « cours de philosophie », 16 élèves, de tous les groupes d'âge, indiquent des associations qui mobilisent une habileté intellectuelle telle que : « penser/pensée » (7/16), « réfléchir/réflexion », « introspection », « se questionner », « argumenter » (5/16) et « débat ». Treize élèves, dont 10 âgés de 18 à 20 ans, ont associé à « cours de philosophie » un terme synonyme d'ennui. « Long » étant le terme le plus fréquent avec 10 occurrences, suivi d'« ennuyeux » et d'« endormant ». Un autre regroupement d'associations met en évidence une notion d'évolution, principalement chez les élèves de plus de 25 ans (6/9). « Ouverture » vient au premier rang avec six mentions; nous retrouvons aussi « voir différemment », « culture », « enrichissant », « développement » et « découvrir ». Huit élèves, dont sept âgés de 18 à 25 ans, ont évoqué l'inutilité avec des termes ou expressions tels que « perte de temps », « inutile », « aide pas » et « sert pas ». Par ailleurs, sept élèves, dont cinq âgés de 18 à 20 ans, suggèrent un élément de difficulté avec des termes ou expressions comme : « abstrait », « difficile à comprendre », « incompréhensible », « lire entre les lignes », « vague », « compliqué » « pas

logique », « perdue » et « difficulté ». Un autre regroupement met à nouveau en évidence une notion d'individualité pour sept élèves par les termes : « opinion », « point de vue » et « position ».

*Philosophie.* Les associations avec le terme « philosophie » s'avèrent plus éclatées, et aussi plus positives, du moins plus neutres. Nous pouvons, toutefois, en tirer quelques regroupements. Ainsi, 16 élèves ont fait des associations avec des termes traduisant la réflexion : « penser/pensée » (7/16), « réflexion », « raison/raisonnement », « argumentation/argument » « idée » et « questionnement ». La notion de guide émerge d'un second regroupement totalement absent dans les associations avec « cours de philosophie ». On y retrouve les expressions suivantes chez sept élèves : « règle de vie », « façon d'être », « façon de penser », « manière », « philosophie de vie » et « guide ». Finalement, un dernier regroupement réfère aux philosophes eux-mêmes chez huit élèves.

*Cours de littérature.* En ce qui concerne l'expression « cours de littérature », les associations paraissent moins négatives et plus orientées vers les contenus de cours. Neuf élèves, de tous les groupes d'âge, associent « lecture » à « cours de littérature ». Dix-huit élèves, de tous les groupes d'âge, font des associations avec le travail demandé dans ce cours. En plus de « lecture », on retrouve les termes « dissertation », « écriture », « oraux », « exposé », « travaux », « analyse », « étude », « devoir », « recherche », « rédaction » et « projet ». La notion d'identité découle des associations de 15 élèves, de tous les groupes d'âge, comme le révèlent les termes « histoire », « présent/passé », « société », « langue », « français », « joual », « Québec » et « international ». Onze élèves, dont neuf âgés de 18 et 25 ans, réfèrent par leurs associations au code d'écriture et sept, de tous les groupes d'âge, au genre littéraire. Par ailleurs, neuf élèves de tous les groupes d'âge, énoncent des associations indiquant une notion d'évolution comme le montrent les termes suivants : « culture », « savoir », « apprentissage », « ouverture », « éducation », « enrichissement », « découvrir », « connaissances » et « intelligence ». Finalement,

des associations référant à l'ennui ou à la difficulté sont faites par cinq élèves âgés de 18 à 25 ans.

*Littérature.* Quant à « littérature », les termes « culture » et « écriture » y sont chacun associés à six reprises, alors que « roman » remporte huit mentions. Des termes suggérant l'évolution sont notés par 15 élèves de tous les groupes d'âge. Outre « culture », nous retrouvons dans ce regroupement : « connaissance », « comprendre », « développement », « apprendre », « enrichissement », « savoir », « éducation », « instruit », « découvrir » et « intelligence ». Douze élèves ont mentionné des termes ou expressions liés à l'histoire : « histoire » (5/12), « connaître son patrimoine », « ancien », « Moyen Âge », « Renaissance », « époque » et « à travers le temps ». Cependant, pour le terme « histoire », il est impossible de déterminer si les élèves réfèrent aux événements du passé ou à un récit. Dix élèves énoncent des termes reliés aux différents genres littéraires, neuf à deux tâches : « écriture » et « lecture », et sept à des auteurs. Finalement, huit élèves expriment une notion d'identité avec des termes tels que : « français/française », « québécois/Québec », « anglais », « étranger » et « monde ». Notons que pour le terme « littérature », nous retrouvons des élèves de tous les groupes d'âge dans chacun des regroupements.

Le tableau suivant présente une synthèse de l'analyse des associations reliées aux cinq termes ou expressions concernant les cours de philosophie. Un autre tableau présente, par la suite, celle associée aux cinq termes ou expressions concernant les cours de littérature.

Tableau 14

Synthèse de l'analyse des associations reliées aux cinq termes/expressions concernant les cours de philosophie

<b>Termes/expressions</b>	<b>Résultats de l'analyse</b>
Argumentation	N <sup>2</sup> 19 : action de communication N 17 : point de vue/ opinion/position N 10 : terme relié à force et rigueur du discours N 8 (N 7/8 : 18-25 ans) : tâche N 6 (18-20 ans) : terme négatif
Esprit critique	N 22 : traitement de l'information (N 12/22 : jugement) N 17 : notion d'individualité (N 11/17 : opinion) N 8 : notion de transmission d'idées N 8 : philosophie
Raisonnement logique	N 14 : notion de rigueur N 13 : notion d'action intellectuelle N 8 : notion de démarche N 8 : mathématiques N 7 (N 6/7 : 18-20 ans) : notion d'utilité
Cours de philosophie	N 16 : action de réflexion N 13 (N 10/13 : 18-20 ans) : ennui N 9 (N 6/9 : 26 ans et +) : notion évolution N 8 (N 7/8 : 18-25 ans) : inutilité N7 (N 5/7 : 18-20 ans) : difficulté N 7 : opinion/point de vue/position
Philosophie	Termes plus éclatés et neutres N 16 : notion de réflexion N 8 : philosophes N 7 : notion de guide

---

<sup>2</sup> N= nombre

Tableau 15

Synthèse de l'analyse des associations reliées aux cinq termes/ expressions concernant les cours de littérature

Termes/expressions	Résultats de l'analyse
Lecture	N 19 : notion d'acquisition de connaissances N 11 : détente N 6 (18-20 ans) : plaisir N 7 (N 6/7 : 18-25 ans) : tâche Énoncés largement positifs Quelques énoncés négatifs chez les 18-25 ans
Langue	N 15 : français N 14 (N 12/14 : 18-25 ans) : code d'écriture N 14 : notion d'identité N 6 (N 5/6 : 18-25 ans) : qualificatif négatif N 6 (N 5/6 :26 ans et +) : communication
Savoir s'exprimer	Termes diversifiés et positifs N 21 : notion d'échange selon un but N 13 (N 10/13 : 18-20 ans) : notion d'utilité ou de bénéfice N 12 : terme relié à attitude/ habileté de communication N 10 (N 8/10 : 18-25 ans) : notion d'expression personnelle
Cours de littérature	Termes moins négatifs, plus axés sur le contenu N 18 : tâche du cours (N 9/18 : lecture) N 15 : notion d'identité N 11 (N 9/11 :18-25 ans) : code d'écriture N 9 : notion d'évolution N 7 : genre littéraire N 5 (18-25 ans) : ennui/difficulté
Littérature	N 15 : notion d'évolution N 12 : notion d'histoire N 10 : genre littéraire (N 8/10 : roman) N 8 : notion d'identité N 6 : écriture N 6 : lecture

Les résultats obtenus lors des associations démontrent chez les élèves de Soins infirmiers, une vision largement positive des habiletés développées dans les cours de philosophie et de littérature. Les élèves relient les cours de philosophie et de littérature, la littérature et la lecture à différentes formes d'évolution. Ils associent des

actions intellectuelles autant au raisonnement logique, à la philosophie qu'aux cours de philosophie. La communication est, pour sa part, associée à la fois à la langue, à la capacité de savoir s'exprimer, de même qu'à l'argumentation et à l'esprit critique. Ces résultats mettent également en évidence que les notions d'utilité, les associations à des tâches et les perceptions négatives appartiennent aux élèves les plus jeunes. Quant à la perception des cours de philosophie et de littérature, elle s'avère plus négative – et de façon plus prononcée pour la philosophie – que celle des habiletés développées dans ces cours. Toutefois, nous constatons que la perception des disciplines elles-mêmes est nettement plus positive.

### *1.1.3. Troisième partie du questionnaire*

Afin de mieux cerner les perceptions des élèves concernant la philosophie et la littérature, mais aussi pour recueillir ce dont les élèves se souviennent des propos de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant ces cours, les élèves avaient à compléter certaines phrases.

Dans cette section, les paragraphes suivants rapportent les principaux regroupements qui émergent de la façon dont les élèves ont complété chacune des 14 phrases. Pour chacun des regroupements, le nombre d'élèves est indiqué, avec des exemples de réponses<sup>3</sup>. Un tableau synthèse précède la conclusion qui mettra en évidence les éléments les plus importants.

*Perception de la philosophie avant l'arrivée au cégep.* Pratiquement la moitié des élèves (13/27)<sup>4</sup> – principalement les 18 à 25 ans (12/13) – percevaient négativement les cours de philosophie avant leur arrivée au cégep. Ils croyaient que ces cours étaient difficiles, *plates*, ou inutiles. Cinq élèves (5/27) avaient une représentation positive et les neuf autres une représentation neutre.

<sup>3</sup> Pour faciliter la lecture, les fautes de français ont été corrigées.

<sup>4</sup> Bien que le nombre de participants et participantes soit de 28, tous n'ont pas répondu à chacune des questions, ce qui explique que le total des répondants puisse varier.

Avant d'arriver au cégep, je pensais que la philosophie :  
 [...] était ennuyante et *plate* 1btEC(FP)<sup>5</sup>  
 [...] c'était pour être utile, pour avoir l'esprit ouvert. 7at  
 [...] aucune idée à l'époque. 12dt

*Commentaires aux amis concernant la philosophie.* Les commentaires négatifs - ennuyant, compliqué et ne sert à rien - que les élèves font à leurs amis concernant la philosophie sont formulés par 12 élèves (12/28), principalement chez les 18-25 ans (11/12). Des commentaires positifs sont émis par 11 élèves de tous les groupes d'âge. L'ouverture, l'intérêt et l'esprit critique y sont soulignés. Par ailleurs, trois élèves du groupe des 18-20 ans estiment que cela dépend de l'enseignante ou l'enseignant.<sup>6</sup>

Maintenant je dis à mes amis que la philosophie :  
 [...] est un cours ennuyant. 5bnt  
 [...] est importante, car elle permet d'avoir un esprit ouvert et critique.  
 28dnt(P)  
 [...] peut être intéressante, tout dépendant de la professeure. 14ant

*Commentaires des amis relatifs à la philosophie.* Les propos que les amis des élèves émettent concernant la philosophie sont essentiellement négatifs (27/28). L'ennui est soulevé à 13 reprises et l'inutilité 11 fois. La perte de temps est mentionnée à trois reprises tout comme le fait de ne rien apprendre.

Mes amis disent de la philosophie :  
 [...] que ça ne sert à rien. 3cnt(P)  
 [...] on n'apprend rien. 7at  
 [...] c'est ennuyant. 4bnt(F)EC(F)

---

<sup>5</sup> Légende :

No : no associé au questionnaire de l'élève

abcde : groupe d'âge (a=18 à 20, b=21 à 25, c=26 à 30, d=31 à 40, e= 40 et +)

t : formation générale terminée

nt : formation générale non-terminée (Français, Philosophie)

EC : échec (Français, Philosophie)

<sup>6</sup> Certains commentaires ne peuvent être classés dans ces trois groupes, ce qui explique l'écart entre le nombre de répondants et l'addition des trois groupes.

*Raisonnement logique.* Pour la grande majorité des élèves (21/28), le raisonnement logique s'avère fondamental pour une infirmière. Ils l'associent à la réflexion et surtout au jugement clinique ainsi qu'à la démarche de soins.

Pour une infirmière le raisonnement logique :  
 [...] permet d'avoir un bon jugement clinique. 16ant(F)EC(F)  
 [...] est important dans la démarche de soins et tout ce qui englobe le métier. 3cnt(P)  
 [...] c'est réfléchir et faire des liens. 13at

*Propos des enseignantes et enseignants concernant la philosophie.* Environ les trois quarts des élèves (18/25) affirment ne pas avoir entendu leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers parler de la philosophie, ou n'avoir aucune idée de ce qu'ils en disent. Deux ont confondu le terme « philosophie » avec la philosophie du modèle conceptuel de soins. Trois commentaires sont positifs et deux autres neutres.

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent de la philosophie :  
 [...] aucune idée. 25ant  
 [...] n'en n'ont jamais parlé. 14ant  
 [...] qu'elle permet de voir une situation d'un angle différent du nôtre. 16ant(F)EC(F)  
 [...] c'est un cours mis à l'horaire, donc il faut le faire. 8btEC(FP)

*Propos des enseignantes et enseignants concernant la pensée critique.* Par ailleurs, la grande majorité des élèves (20/26) rapportent des propos positifs des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à l'égard de la pensée critique. Plusieurs de ces élèves (10/20) mentionnent que ces enseignantes et enseignants relient la pensée critique au jugement et soulignent son importance. D'autres (6/26) disent n'avoir aucune idée de ces propos.

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que la pensée critique :  
 [...] est importante pour poser les gestes et prendre les décisions cliniques qui s'imposent. 4bnt(F)EC(F)  
 [...] développe un bon jugement. 17at  
 [...] c'est développer son jugement autant clinique que moral. 25ant

*Propos des enseignantes et enseignants concernant l'argumentation.* En ce qui concerne l'argumentation, la moitié des élèves a capté des propos positifs de ses enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Dix élèves (10/28) rapportent des propos reliés à la défense de son opinion et trois autres à la rigueur de cette opinion. Un peu moins du quart des élèves (6/28) n'a pas d'idée de ce que disent leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers de l'argumentation. Par ailleurs, quelques-uns ne semblent pas saisir le sens du terme « argumentation ».

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que l'argumentation :

[...] est de démontrer son point de vue. 18ant

[...] est importante pour faire valoir ce que l'on pense. 19cnt

[...] doit être bien fondée. 15ent

*Perception de la littérature avant l'arrivée au cégep.* Avant leur arrivée au cégep, la perception de la littérature par les élèves s'avérait plus positive ou neutre que celle de la philosophie. Peu d'élèves (4/26) rapportent des perceptions négatives comme : « inutile », « ennuyeuse » ou « pas importante ». Neuf élèves (9/26) se réfèrent au contenu en parlant de lecture et d'analyse. Huit élèves (8/26) estimaient la littérature enrichissante, importante, intéressante, agréable ou utile. Quatre autres élèves (4/26) croyaient que la littérature au cégep serait la suite de leurs cours de français du secondaire.

Avant d'arriver au cégep, je pensais que la littérature :

[...] était enrichissante et apportait une bonne culture personnelle.

3cnt(P)

[...] était la suite de mes cours au secondaire. 14ant

[...] était l'étude de grands auteurs et l'analyse de leurs œuvres. 17at

*Commentaires des amis relatifs à la littérature.* Comme pour la philosophie, les commentaires sur la littérature que les élèves attribuent à leurs amis sont plutôt négatifs (14/26); cependant, certains (5/26) sont positifs, soulignant le côté important, enrichissant ou plaisant de la littérature. Toutefois, la majorité des commentaires insistent sur la difficulté (5/26), l'ennui (5/26), l'inutilité, l'obligation ou la longueur. Quelques élèves (3/26) indiquent des propos plus nuancés chez leurs amis, estimant

que les opinions sont partagées ou que cela peut être intéressant selon la personne qui enseigne.

Mes amis disent de la littérature :

[...] c'est difficile et il y a beaucoup de travaux. 11ant

[...] certains adorent et d'autres trouvent ça inutile. 13at

[...] elle est enrichissante et nécessaire. 1btEC(FP)

*Commentaires aux amis concernant la littérature.* Quant aux commentaires que les élèves font à leurs amis concernant la littérature, ils s'avèrent positifs pour plusieurs (11/27), nuancés chez d'autres (6/27), négatifs pour quelques-uns (4/27) – ceux-ci tous parmi le groupe des 18 à 20 ans –, et se rapportent au contenu pour les autres (6/27). Son importance pour la communication et la culture y est soulignée, de même que la variation de l'intérêt selon l'enseignante ou l'enseignant de littérature ou la pertinence dans le programme. Du côté négatif, ce sont le manque d'intérêt et la difficulté qui sont notés.

Maintenant je dis à mes amis que la littérature :

[...] est intéressante car elle me permet de mieux connaître ma culture.  
11ant

[...] c'est enrichissant, mais je ne pense pas qu'elle a sa place dans le programme de Soins infirmiers. 3cnt(P)

[...] on ne lit que quelques livres qui sont loin d'être intéressants, même si j'aime lire d'habitude. 7at

*Importance de savoir s'exprimer en Soins infirmiers.* De façon unanime, les élèves estiment qu'il est important, voire essentiel, pour une infirmière de savoir s'exprimer. Cette habileté est reliée au rôle professionnel face à la clientèle et à l'équipe de soins, que ce soit pour se faire comprendre, effectuer de l'enseignement, créer des liens de confiance ou pour faire valoir ses idées.

Pour une infirmière savoir s'exprimer :

[...] est très important, car elle doit être capable de s'exprimer avec une grande aisance si elle veut créer des liens de confiance et travailler en partenariat. 8btEC(FP)

[...] c'est essentiel! On a besoin de bien se faire comprendre par nos patients. 13at

[...] c'est très important pour pouvoir communiquer avec une équipe et les patients. 7at

*Propos des enseignantes et enseignants concernant la littérature.* Plus de la moitié des élèves (15/28), de tous les groupes d'âge, rapportent n'avoir aucune idée de ce que leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent de la littérature. Certains (4/28) attribuent à leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers des propos mettant l'accent sur l'utilité de la littérature, d'autres (4/28) sur le développement qu'elle procure et quelques-uns sur son importance générale.

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent de la littérature que :

[...] elle permet la compréhension des écritures et de bien lire. 23ant(P)

[...] elle est importante (écriture) pour savoir écrire dans un dossier médical. 19cnt

[...] c'est nécessaire pour l'infirmière en tant que divertissement et instruction. 26et

*Propos des enseignantes et enseignants concernant le français.* Les élèves sont plus précis lorsqu'il s'agit du français et font un lien avec le rôle professionnel. Une forte majorité d'entre eux (20/26) mentionne que leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que le français est important, primordial, nécessaire ou essentiel. Dix-neuf élèves (19/20) spécifient que les propos concernent le français écrit et 15 (15/20) d'entre eux établissent un lien avec la rédaction des notes au dossier en milieu clinique, alors que quatre (4/20) évoquent l'importance de bien écrire de manière générale. Seulement deux élèves (2/20) rapportent l'importance de bien s'exprimer oralement, et deux autres (2/20) l'importance dans la profession en général.<sup>7</sup>

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que le français :

[...] c'est primordial sinon tu perds des points, c'est inacceptable de faire des fautes dans un document légal. 8btEC(PF)

[...] est très important, il faut savoir bien écrire et bien s'exprimer. 13at

[...] c'est très important pour rester professionnel dans nos écrits. 4bnt(F)EC(F)

---

<sup>7</sup> Un même élève peut faire partie des différents sous-groupes.

*Importance de la lecture en Soins infirmiers.* La vision de la lecture pour les élèves en Soins infirmiers est fortement positive (26/28) et axée sur le développement des connaissances, le perfectionnement ainsi que sur l'adaptation à l'environnement. Douze élèves (12/28) voient dans la lecture une utilité immédiate pour leurs études, la majorité de ces élèves (10/12) est âgée de 18 à 25 ans. D'autres élèves (8/28) la rattachent au développement des connaissances sans spécifier si cela se produit durant ou après leur formation, et trois d'entre eux (3/28) l'associent au perfectionnement.

En Soins infirmiers, la lecture c'est :

[...] une façon d'approfondir ses connaissances. 24ant

[...] important pour comprendre ce qui est écrit dans nos livres, pour acquérir les connaissances. 23ant(P)

[...] la clé du succès. Permet de se perfectionner même après les études.  
12dt

Le tableau suivant présente la synthèse des perceptions des élèves et des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportés par les élèves.

Tableau 16

Synthèse des perceptions des élèves et des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportés par les élèves

<b>Perceptions des élèves reliées à la philosophie</b>	<b>Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers reliés à la philosophie*</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception négative avant l'arrivée au cégep (N 13/27)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cours difficiles, <i>plates</i>, ou inutiles</li> </ul> </li> <li>• Perception neutre avant l'arrivée au cégep (N 9/27)</li> <li>• Commentaires des amis négatifs (N 27/28)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ennui, inutilité, perte de temps</li> </ul> </li> <li>• Commentaires négatifs aux amis (N 12/28 → 11/12 âgés de 18 à 25 ans)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ennuyeux, compliqué, inutile</li> </ul> </li> <li>• Commentaires positifs aux amis (N 11/28)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ouverture, intérêt, esprit critique</li> </ul> </li> <li>• Raisonnement logique : fondamental pour l'infirmière (N 21/28)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Associé à la réflexion et au jugement clinique</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant la philosophie (N 18/25)</li> <li>• Propos positifs des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant la pensée critique (N 20/26)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Important</li> <li>○ Lié au jugement</li> </ul> </li> <li>• Propos positifs des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant l'argumentation (N 13/28)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Défense et rigueur de l'opinion</li> </ul> </li> </ul> <p>* tels que rapportés par les élèves</p>
<b>Perceptions des élèves reliées à la littérature</b>	<b>Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers reliés à la littérature*</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception positive ou neutre avant l'arrivée au cégep (N 22/26)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Référence au contenu</li> <li>○ Enrichissante, importante, intéressante, agréable, utile</li> </ul> </li> <li>• Commentaires des amis négatifs (N 14/26)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Difficulté, ennui, inutilité</li> </ul> </li> <li>• Commentaires positifs aux amis (N 11/27)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Importance pour communication et culture</li> </ul> </li> <li>• Commentaires nuancés aux amis (N 6/27)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Variation selon l'enseignante ou l'enseignant de littérature</li> </ul> </li> <li>• Commentaires négatifs aux amis (N 4/27)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Manque d'intérêt et difficulté</li> </ul> </li> <li>• Savoir s'exprimer : essentiel en Soins infirmiers (N 28/28)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lié au rôle professionnel</li> </ul> </li> <li>• Vision positive de la lecture (N 26/28)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Axée sur développement des connaissances et le perfectionnement</li> </ul> </li> <li>• Lecture : utilité immédiate pour études (N 12/28 → 10/12 âgés de 18 à 25 ans)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant la littérature (N 15/28)</li> <li>• Propos positifs des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant le français (N 20/26)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Propos positifs concernant le français écrit (N 19/20)</li> <li>○ Liens avec la rédaction de notes au dossier (N 15/20)</li> </ul> </li> </ul> <p>* tels que rapportés par les élèves</p>

Avant d'entrer au cégep, les élèves – surtout ceux âgés de 18 à 25 ans – ont une perception plus négative de la philosophie que de la littérature. Les commentaires qu'ils attribuent à leurs amis, concernant la philosophie et la littérature, sont majoritairement négatifs, tandis que les leurs sont beaucoup plus positifs ou nuancés. Le raisonnement logique, la capacité à bien s'exprimer et la lecture sont perçus, de manière quasi unanime, comme étant essentiels à leur rôle professionnel. La majorité des élèves affirment ne pas avoir entendu leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers parler de philosophie et de littérature. Toutefois, une forte majorité se rappelle de propos positifs de ces enseignants concernant la pensée critique ainsi que le français, et relie également ces habiletés à la profession infirmière.

#### *1.1.4. Quatrième partie du questionnaire*

Dans la dernière partie du questionnaire, les élèves devaient répondre à deux questions ouvertes concernant leur perception des cours de philosophie et de littérature, ainsi que l'influence de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Ici encore, la présentation des résultats fait ressortir le nombre d'élèves qui ont effectué des réponses similaires, et un tableau synthèse de même que la conclusion met en relief les points principaux.

*Perception des cours de philosophie et de littérature.* Douze élèves (12/27)<sup>8</sup> apprécient à la fois les cours de philosophie et de littérature. Leur importance dans les études collégiales est soulignée pour développer le jugement, l'esprit critique, le questionnement, la communication, la capacité à défendre son point de vue, les connaissances sur le monde ou l'ouverture. Certains affirment que ces cours les aident à cheminer, à se développer, à évoluer. D'autres, parmi ces douze élèves (3/12), perçoivent des effets bénéfiques pour leur future carrière. De façon surprenante, la majorité des élèves (4/6) qui ont encouru un échec en philosophie ou en littérature, et même dans les deux cours, font partie de ceux qui estiment que ces

---

<sup>8</sup> Un élève n'a pas répondu aux questions.

cours sont importants. Par ailleurs, sept de ces élèves sont âgés de 18 à 25 ans, alors que cinq sont plus vieux.

Honnêtement, depuis philo 1, j'ai changé de manière d'analyser les choses, je mets plus les choses en perspective. J'ai développé un sens critique et une bonne argumentation. La littérature est un cours génial au point de vue de la culture générale. 17at

Philosophie peut être un cours intéressant si le prof anime bien. C'est un cours important en Soins, car il nous permet de comprendre différentes façons de penser que nos patients pourraient avoir. La littérature est importante pour tout le monde, c'est notre devoir d'entretenir la langue française. De plus, cela démontre du professionnalisme. 4bntEC(F)

Un autre groupe d'élèves (9/27), dont sept âgés entre 18 et 20 ans, n'apprécie pas les cours de philosophie en raison du manque de sens en relation avec leur programme, ou à cause de la charge de travail dans celui-ci. Toutefois, ce groupe reconnaît l'importance, l'utilité ou l'intérêt des cours de littérature.

Philo ne sert pas, je n'ai rien appris. Je me souviens de Socrate, Platon, mais je ne pourrais dire ce qu'ils ont fait et je ne pense pas que ce serait pertinent de parler d'eux à l'hôpital. La littérature m'a permis de connaître de nouveaux auteurs, même si rien n'a changé en français écrit. 11ant

Philo très long, choses souvent inutiles. Je sais que notre jugement est sollicité, mais la matière n'est pas appropriée. Français, c'est difficile, mais utile dans toutes les carrières. 14ant

Par ailleurs, un seul élève apprécie les cours de philosophie, mais pas ceux de littérature, et trois autres aucun de ces deux cours. Le temps exigé à l'horaire, le manque de pertinence avec la réalité actuelle, l'inutilité et le niveau trop élevé sont soulevés. Finalement, deux élèves suggèrent de diminuer le nombre de cours de philosophie et de littérature en raison de leur inutilité dans le programme.

Philo permet à l'infirmier de développer son esprit critique et son jugement. La littérature n'est pas utile pour les cours de Soins, [elle] n'aide pas à améliorer le français. 16ant(F)EC(F)

Philo, ce n'est pas assez axé sur la réalité d'aujourd'hui. On parle de vieux messieurs qui pensaient des choses dans le vieux temps. En littérature, on apprend à argumenter sur des textes. Je veux lire et m'amuser en lisant. 7at

Il pourrait y en avoir moins, [ce sont des] cours importants, mais inutiles dans le domaine d'études, c'est plus important en préuniversitaire. 3cnt(P)

*Influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers.* Treize élèves (13/24)<sup>9</sup> révèlent être influencés par leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers en ce qui concerne la qualité de la langue, principalement à l'écrit. Six parmi ces élèves (6/13) déclarent aussi être influencés par leurs enseignantes et enseignants, quant à des habiletés ou des attitudes développées en partie dans les cours de philosophie, comme l'argumentation, le jugement critique, l'ouverture d'esprit, le raisonnement. Dix élèves (10/24), dont la majorité (9/10) est âgé entre 18 et 25 ans, affirment ne pas être influencés par leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers en ce qui concerne leur perception des cours de philosophie et de littérature, et un élève souligne une influence subtile.

Ils ne m'influencent pas vraiment, en réalité on ne parle que des cours de Soins et des stages. 8btEC(PF)

Aucune influence sur les cours de philosophie. Concernant la littérature, ils nous disent que c'est important de savoir bien écrire dans un dossier. 19cnt

Je fais des liens entre la compréhension de chaque personne et la philosophie. L'ouverture d'esprit est primordiale en Soins infirmiers. Dans nos cours, on peut perdre beaucoup de points pour la qualité du français. Les professeurs accordent de l'importance à notre langue. De plus, en tant qu'infirmière on écrit beaucoup. 4bnt(F)EC(F)

Le tableau suivant présente une synthèse des perceptions des élèves quant aux cours de philosophie et de littérature et une synthèse concernant l'influence des enseignants de Soins infirmiers

---

<sup>9</sup> Trois élèves n'ont pas répondu à la question et un autre avait une réponse incompréhensible.

Tableau 17

Synthèse des perceptions des élèves quant aux cours de philosophie et de littérature et concernant l'influence des enseignants de Soins infirmiers

<b>Perception des cours de philosophie et de littérature</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception positive des deux cours (N 12/27) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Développement : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ jugement</li> <li>▪ esprit critique</li> <li>▪ questionnement</li> <li>▪ communication</li> <li>▪ capacité de défendre son point de vue</li> <li>▪ connaissances sur le monde</li> <li>▪ ouverture</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Perception négative des cours de philosophie et positive des cours de littérature (N 9/27 → 7/9 âgés de 18 à 20 ans) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Manque de sens ou charge de travail dans les cours de philosophie</li> <li>○ Importance, intérêt, utilité des cours de littérature</li> </ul> </li> <li>• Perception négative des deux cours (N 3/27) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Temps exigé</li> <li>○ Manque de pertinence avec la réalité actuelle</li> <li>○ Inutilité</li> <li>○ Niveau trop élevé</li> </ul> </li> <li>• Perception positive des cours de philosophie et négative des cours de littérature (N 1/27)</li> </ul>
<b>Perception de l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportée par les élèves</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influence (N 13/24) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qualité de la langue, surtout écrite (N 13/13)</li> <li>○ Argumentation, jugement critique, ouverture d'esprit, raisonnement, éthique (N 6/13)</li> </ul> </li> <li>• Influence subtile (1/24)</li> <li>• Pas d'influence (N 10/24 → 9/10 âgés de 18 à 25 ans)</li> </ul>

Un peu moins de la moitié des élèves a une perception positive à la fois des cours de philosophie et de littérature. Le tiers des élèves a une perception négative des cours de philosophie et positive des cours de littérature. Peu d'élèves n'apprécient que la philosophie ou aucun de ces deux cours. Un peu moins de la moitié des élèves perçoit une influence de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur leur manière de considérer ces cours. Chez ces élèves, l'influence est deux fois plus perçue pour la qualité du français que pour tout autre aspect des cours de littérature et de philosophie.

## **1.2. Résultats concernant les entrevues**

### *1.2.1. Première partie de l'entrevue*

La première partie de l'entrevue a été consacrée à la hiérarchisation des dix termes ou expressions les plus fréquemment mentionnés dans les associations de la section 2 du questionnaire. Rappelons que les élèves devaient, durant l'entrevue, classer par ordre d'importance les dix termes ou expressions les plus souvent associés aux cours de littérature, tout comme ceux les plus souvent associés aux cours de philosophie. Les 13 élèves ayant participé aux entrevues devaient placer les termes en ordre croissant en inscrivant un chiffre de 1 à 10 sur la liste des termes, le chiffre 1 se référant au terme jugé le plus important. Par la suite, ils avaient à expliquer leurs choix.

Les tableaux 18 et 19 présentent, respectivement, les résultats quant aux cours de littérature et de philosophie. Un bref commentaire faisant ressortir les trois premiers choix précède les explications des élèves et les extraits de l'entrevue les appuyant.

Tableau 18

Hiérarchisation des termes ou expressions associés à « cours de littérature »

<b>Choix</b> <b>Termes</b>	<b>1<sup>er</sup></b>	<b>2<sup>e</sup></b>	<b>3<sup>e</sup></b>	<b>4<sup>e</sup></b>	<b>5<sup>e</sup></b>	<b>6<sup>e</sup></b>	<b>7<sup>e</sup></b>	<b>8<sup>e</sup></b>	<b>9<sup>e</sup></b>	<b>10<sup>e</sup></b>
Culture/ apprentissage	5		2	2	2	1	1			
Difficile		1	1	1			1	1	4	4
Communication		3	2	1	3	1	1	1	1	
Dissertation/ travaux	3		4	1	1			2	2	
Identité					1	3	2	2	5	
Nécessaire	1	1		3	1	3		3		1
Lecture		6	1	2	1		2	2		
Dimension historique			1	2	3		3			4
Intéressant						3	3	3	2	2
Maîtrise de la langue	4	3	2	2	1	1				

En tenant compte des trois premiers choix, la maîtrise de la langue s'avère l'expression à laquelle les élèves accordent le plus d'importance en ce qui concerne les cours de littérature (9/13). Ensuite vient « lecture » (7/13), puis « culture/apprentissage » (7/13) et « dissertation/travaux » (7/13).

Lorsqu'ils expliquent leurs choix durant l'entrevue, en ce qui concerne la « maîtrise de la langue », les élèves mentionnent la nécessité de bien s'exprimer à l'oral et d'écrire sans faute. Certains relient cette nécessité à la pratique professionnelle, d'autres à une bonne communication.

C'est une nécessité de bien parler et de bien écrire, même si je ne suis pas bonne en français, je n'aime pas ça avoir des fautes. 25ant

[...] que ce soit à l'écrit ou à l'oral, je trouve que c'est vraiment important de bien maîtriser la langue. 13at

[C'est] important d'écrire dans un bon français, surtout dans notre domaine, on travaille avec des papiers, on écrit des notes au dossier. Je pense que peu importe dans quel milieu on s'en va dans la vie, je trouve que c'est important de bien écrire. 3cnt(P)

En ce qui concerne « lecture », terme le plus fréquemment choisi au deuxième rang (6/13), il est relié à la maîtrise de la langue ou, plus souvent, au travail demandé en classe.

Lire aide la maîtrise de la langue. 6antEC(P)

C'est vraiment de la lecture dans les œuvres qu'on fait tout au long de la session. 24 ant

Le français, d'abord, ça va être de lire. 13 at

Bien qu'arrivant en troisième place lorsqu'on combine les trois premiers choix, « culture/apprentissage » est l'élément le plus fréquemment choisi (5/13) comme celui le plus important dans la liste des dix termes. Les élèves qui ont préféré ce terme valorisent le fait d'être cultivés.

T'es plus cultivé [avec les cours de littérature]. Quand quelqu'un te parle [...] quand je vois ça dans un film [ex. Gargantua] je sais de quoi il parle, à quoi il fait allusion. 6antEC(P)

Je trouve que les cours de littérature sont pour la culture personnelle. Je vois une différence entre les gens qui n'en ont pas eus et d'autres qui viennent au cégep. [...] tu connais les auteurs, je trouve ça important moi. 3cnt(P)

Quant à « dissertation/travaux » arrivant également en troisième place, les élèves précisent que ce choix, comme « lecture », représente le travail effectué dans les cours de littérature.

Je trouve que ça résumait bien le cours. On fait constamment des dissertations et des travaux. 5bnt

En littérature, c'est vraiment ça qui comptait [...] c'est vraiment de la dissertation qu'on fait. 9dntEC(F)

Tableau 19  
Hiérarchisation des termes associés à « cours de philosophie »

<b>Choix</b> <b>Termes</b>	<b>1<sup>er</sup></b>	<b>2<sup>e</sup></b>	<b>3<sup>e</sup></b>	<b>4<sup>e</sup></b>	<b>5<sup>e</sup></b>	<b>6<sup>e</sup></b>	<b>7<sup>e</sup></b>	<b>8<sup>e</sup></b>	<b>9<sup>e</sup></b>	<b>10<sup>e</sup></b>
Réflexion	4	1	1	2			4	1		
Ennui		2	3	1	1	1		2	1	2
Opinion		3	3	2	1	1		3		
Ouverture	1	2	3	2		2		1	2	
Inutile	2	2		1	1		1		2	4
Argumentation/ débat	2	1	1	4	3	1	1			
Culture		1			6	2	1	2	1	
Difficile	2		1				3	3	2	2
Connaissances	2	1	1	1		5		1	2	
Intéressant					1	1	3		3	5

En tenant compte, encore une fois, des trois premiers choix, « réflexion » (6/13), « ouverture » (6/13) et « opinion » (6/13) s'avèrent les termes que les élèves jugent les plus importants, dans la liste de termes qu'ils avaient associés aux cours de philosophie lors de la passation du questionnaire. Toutefois, ces choix sont moins marqués que ceux reliés aux cours de littérature.

Les élèves qui ont placé le terme « réflexion » en début de leur liste ont affirmé que les cours de philosophie les incitaient à réfléchir par les questionnements qui y sont proposés, et qu'ils transféraient cette habileté à l'extérieur des cours.

Les questions qui sont posées, automatiquement ça nous porte à réfléchir.  
25ant

La philosophie ça pousse à la réflexion, à se poser des questions plus sur les choses, parce qu'avant ce cours-là j'étais un peu moins portée à ça.  
3cnt(P)

T'apprends à réfléchir devant n'importe quelle situation, à marquer un temps d'arrêt avant d'agir. 28dnt(P)

Le terme « ouverture » choisi autant de fois dans les premiers rangs, mais moins souvent au premier, est relié à la prise de conscience de points de vue différents.

Parce que je trouve que ça amène une ouverture d'esprit sur des choses, on voit les choses de différentes façons puis ça enlève un peu la partie jugement. 3cnt(P)

Le but de la philosophie c'est de voir, de permettre à la personne de voir d'autres points de vue que ceux qu'elle a. De voir ce qu'une autre personne pourrait voir à sa place. 16ant(F) EC(F)

« Opinion », choisi aussi le même nombre de fois, mais jamais en première position, correspond au résultat de la réflexion ou à une tâche demandée.

[La réflexion] nous amène à avoir une opinion. Je trouve que c'est important d'avoir un point de vue critique [...] c'est ce que ça nous aide à nous développer. 25ant

Parce que dans tous les textes de dissertation faut prendre position, une opinion sur les sujets qu'on a pris. 24ant

### *1.2.2. Deuxième partie de l'entrevue*

Dans la seconde partie de l'entrevue, les élèves ont été questionnés sur les propos que tiennent leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à l'égard de

la littérature et de la philosophie, ainsi que de l'influence de ces propos sur leurs perceptions. Par la suite, nous avons vérifié s'ils croyaient que les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers influençaient leur perception concernant d'autres cours du programme.

Des extraits d'entrevue sont à nouveau présentés pour illustrer les propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers et l'influence perçue par les élèves. Un tableau synthèse complète la section.

*Propos reliés à la littérature.* Les élèves ne rapportent pas de propos clairs et directs de la part des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers au sujet des cours de littérature. Toutefois, les élèves révèlent que les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers affirment clairement l'importance du français. Tous les élèves (13/13) relèvent de nombreuses interventions concernant l'importance du français écrit et, dans une moindre mesure, celle du français oral. Les élèves se disent fortement incités à corriger leurs fautes d'orthographe par des demandes verbales, des pénalités, la mise à leur disposition de dictionnaires et l'exigence de présenter à l'enseignante ou l'enseignant un brouillon de notes avant d'écrire dans le dossier médical. De plus, plusieurs élèves relient la qualité du français à l'image professionnelle.

C'est super important de toujours *checker* nos fautes. La preuve, dans nos examens c'est toujours des pénalités, pénalités... c'est prôné beaucoup quand on est professeur de Soins. 8bntEC(PF)

On est des professionnels, on ne peut pas écrire un français dans un mauvais français pour nos dossiers... Elles corrigent tout le temps les notes avant [qu'on les écrive] au dossier. 15ent

Il faut pouvoir parler un bon français pour pouvoir se faire comprendre [...] Je me dis que pour eux [les profs de Soins], ça doit être vraiment important qu'on s'exprime en bon français. 9dntEC(F)

Jamais un prof m'en a parlé directement [des cours de littérature], mais indirectement dans le sens que c'est important dans tout ce qu'on va écrire en Soins. C'est important d'avoir une image professionnelle, puis d'avoir un français soigné, clair autant à l'écrit qu'à l'oral. 5bnt

Des onze élèves qui se sont exprimés sur l'effet de ces interventions, dix estiment que cela influence leur perception quant à la qualité du français.

Moi, je trouve que ça change un peu ma façon d'agir [...], je porte plus une attention particulière aux fautes, parce que justement c'est important dans n'importe quoi que je vais écrire [...] en mettant de la pression sur les fautes, veut *veut* pas, ça me fait changer mon comportement pour justement moins en faire. 3cnt(P)

Ce que ça me fait réaliser, c'est qu'en fait c'est important le français écrit, de bien écrire. 13at

Ça m'a permis de prendre conscience que quand tu commences à écrire dans le dossier, ce n'est vraiment pas professionnel quand tu regardes toutes les fautes que tu peux trouver [...] Ça ne m'influence pas [pour] mon cours de littérature, c'est vraiment plus [pour] la qualité du français. 24ant

[...] la seule chose que ça me donne les propos des profs, c'est vrai, faut que je pense à ma phrase pour écrire comme il faut. 10bt

*Propos reliés à la philosophie.* Par ailleurs, 10/12<sup>10</sup> élèves mentionnent n'avoir jamais entendu les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers parler directement des cours de philosophie, alors que 6/9 disent ne pas avoir entendu de propos ou perçu d'interventions reliés indirectement à ces cours. Un élève, seulement, relate des interventions associées aux cours de philosophie, alors qu'une autre élève fait des liens elle-même.

[Des enseignantes disent que] ça aide pour réfléchir sur des situations cliniques. 16ant(F)EC(F)

On a appris en philo ce qu'est un jugement, le mot jugement, ça rejoint un peu ce qu'on fait en Soins infirmiers. 28dnt(P)

---

<sup>10</sup> Bien que 13 élèves aient participé aux entrevues, ils ne se sont pas tous exprimés à chacune des questions, ce qui explique les totaux différents.

De nos cours de philosophie, je trouve qu'on [les enseignantes et enseignants] n'en parle pas, ni de façon directe, ni de façon indirecte. 13at

Nous n'avons pu obtenir de réponse claire, de la majorité des élèves, quant à l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur la perception des élèves. Toutefois, quelques élèves se sont exprimés avec plus de précision :

Je me demande toujours pourquoi on fait ça, si finalement ça nous servira peut-être pas tant que ça, si les profs en parlent pas, ça doit être parce qu'il n'y a pas une si grande importance pour notre future carrière. Je ne dis pas que, dans la vie de tous les jours, ça ne pourra pas me servir de me poser des questions, mais pour les soins, je me questionne là-dessus. 13at

En philosophie, ils montrent à penser d'une certaine manière et [à] avoir un certain raisonnement. En Soins infirmiers, ils nous en montrent un autre. Puis, personnellement, je trouve que celui de Soins infirmiers est plus important pour nous que celui de la philosophie. 24ant

*Influence possible sur la perception des cours de littérature et de philosophie.*

La majorité des élèves interrogés (6/9) estime que leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers ne peuvent pas les influencer dans leur perception des cours de littérature et de philosophie. D'autres (2/9) proposent que les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers leur montrent les liens entre les cours de formation générale et leur discipline. D'autres (2/9), encore, pensent que leurs enseignantes et enseignants pourraient suggérer des articles et des livres reliés aux soins infirmiers aux enseignantes et enseignants de littérature ou de philosophie.

Je ne pense pas qu'il y ait quelque chose qu'un prof pourrait nous dire [pour] m'influencer sur la perception que j'ai de la philosophie ou de la littérature, c'est comme deux mondes vraiment à part. 24ant

Ils pourraient peut-être nous aider à développer, à voir les liens [...] Par exemple, quand vous faites philo, telle façon de penser ça peut vous aider en Soins [...] dire aux gens, vous savez la philo ça débloque telle affaire. 9dntEC(F)

[Les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers] pourraient suggérer des lectures reliées à l'historique des Soins infirmiers, des articles de revues en lien avec les soins à résumer, les profs de Soins pourraient faire ça pour essayer de jumeler à la littérature. 10bt

*Influence concernant d'autres cours du programme.* Interrogés au sujet des autres cours du programme, les élèves affirment être influencés par leurs enseignantes et leurs enseignants de Soins infirmiers à propos des cours de biologie et, dans une moindre mesure, pour ceux de psychologie. Les élèves expriment que leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers leur demandent de faire des liens avec les notions vues dans les cours de biologie (9/13) et psychologie (8/13), en plus de réinvestir ces notions dans les cours et les stages de Soins infirmiers, et qu'ils martèlent l'importance de la biologie.

Bio, c'est super important, ils vont nous le dire souvent. 6antEC(P)

On fait tout le temps des liens avec la biologie [...] C'est sûr que, la biologie, les profs nous en parlent tout le temps. 24 ant

En bio, c'est sûr qu'ils nous influencent [...] On reprend toujours de la matière de bio. 10bt

Les profs de Soins parlent particulièrement des cours de biologie parce qu'ils basent aussi beaucoup leurs cours sur les cours de bio [...] C'est sûr que les profs nous motivent beaucoup à étudier bio [...] ça nous stimule à apprendre plus dans ces cours-là parce que le lien est là. 8btEC(PF)

Je trouve qu'on est influencé pas mal, que ce soit direct ou indirectement, en biologie ou en psychologie parce que ça revient dans nos cours de Soins. [Les profs nous demandent de relire dans nos livres de biologie et de psychologie]. 9dntEC(F)

[...] ils font des liens [...] ils nous parlent : vous allez le voir en bio... et pour la psychologie aussi dans les cours de pédiatrie, natalité. 15ent

Le tableau qui suit présente une synthèse des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers tels que les élèves les rapportent. Il fait aussi état de l'influence sur leurs perceptions que les élèves accordent à ces propos.

Tableau 20

Synthèse des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers cités par les élèves et influence sur les perceptions telle que rapportée par ceux-ci

<b>Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers cités par les élèves et reliés à la littérature</b>	<b>Influence sur les perceptions telle que rapportée par les élèves</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de propos clairs et directs concernant la littérature</li> <li>• Affirmation claire de l'importance du français</li> <li>• Interventions nombreuses reliées au français écrit et moindres reliées au français oral</li> <li>• Qualité du français reliée à l'image professionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influence sur leur perception quant à la qualité du français (N 10/11)</li> </ul>
<b>Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers cités par les élèves et reliés à la philosophie</b>	<b>Influence sur les perceptions telle que rapportée par les élèves</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun propos direct entendu (N 10/12)</li> <li>• Aucun propos indirect ou intervention reliés à la philosophie (N 6/9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de réponse claire chez la majorité</li> </ul>
<b>Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers cités par les élèves et reliés à d'autres cours</b>	<b>Influence sur les perceptions telle que rapportée par les élèves</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demandes d'effectuer des liens dans plusieurs cours avec les notions vues en biologie (N 9/13)</li> <li>• Demandes d'effectuer des liens dans quelques cours avec les notions vues en psychologie (N 8/13)</li> <li>• Réinvestissement des notions de biologie et psychologie en stages</li> <li>• Rappel fréquent de l'importance de la biologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influence forte concernant les cours de biologie</li> <li>• Influence moindre concernant les cours de psychologie</li> </ul>

### 1.2.3. Troisième partie de l'entrevue

La dernière partie de l'entrevue a permis d'éclaircir certaines interrogations soulevées par les réponses au questionnaire, notamment celles relatives à l'importance accordée à l'esprit critique, à la perception plus négative des cours de philosophie que de littérature avant l'entrée au cégep, à la différence marquée entre les propos des amis et les propos des élèves concernant la philosophie, à l'association entre la philosophie et la réflexion, à la perception plus positive des cours de littérature à l'entrée du cégep, de même qu'à l'absence de référence à la littérature comme expérience humaine. Ici encore, des extraits de l'entrevue et un tableau synthèse supportent la présentation des résultats.

*Importance accordée à l'esprit critique.* Cette expression revêt des significations différentes pour les élèves interrogés. Un peu plus de la moitié des élèves (7/13) estiment l'esprit critique nécessaire à la prise de décisions en Soins infirmiers, le relie à la prudence, à une manière d'agir ou à un préalable au jugement clinique. Certains élèves (5/13) semblent restreindre l'esprit critique à l'autocritique ou à la capacité de donner son opinion. Des élèves qui ne reconnaissent pas la nécessité des cours de philosophie reconnaissent toutefois l'importance de l'esprit critique.

[L'esprit critique] t'amène à un questionnement, dans notre domaine on doit se questionner tout le temps : pourquoi ça? Si on ne le fait pas, ça va faire quoi? 28dnt

C'est important [...] l'esprit critique ça amène à développer notre jugement clinique [...] ça va nous diriger un peu. 25ant

[L'esprit critique] c'est se questionner avant d'agir, de faire quelque chose, d'y réfléchir puis de savoir où t'enligner [...] se demander pourquoi telle chose est arrivée et quoi faire avec ça pour les soins. 13at

*Perception négative des cours de philosophie avant l'arrivée au cégep.* Selon les élèves, leur perception négative des cours de philosophie à l'arrivée au cégep provient à la fois des propos émis par des amis plus âgés et des membres de la famille

(3/13), par des amis plus âgés (3/13), par des membres de leur famille (1/13). D'autres affirment être arrivés au cégep sans idées négatives (3/13) concernant les cours de philosophie ou avec une idée positive (1/13).

C'est la perception des amis, de la famille [...] qui ont dit : [tu vas voir, c'est un cours qui sert à rien.] 5bnt

Des amis plus vieux disaient [...] que c'était inutile, c'est *plate*, ça sert à rien puis c'est dur. 18ant

Moi, je n'avais pas d'idée négative là-dessus, je n'avais pas entendu de commentaires [...] j'étais neutre. 6antEC(P)

*Différence entre les propos des amis et les propos des élèves concernant la philosophie.* Les propos que les élèves attribuent à leurs amis concernant les cours de philosophie sont essentiellement négatifs, alors que ceux qu'eux-mêmes transmettent à leurs amis sont plus positifs ou nuancés dans la moitié des cas. Les élèves expliquent ce paradoxe de différentes manières : ils ont répondu en fonction des opinions de la majorité de leurs amis (4/10), ou les amis auxquels ils réfèrent n'étaient pas des élèves du programme de Soins infirmiers (3/10). Une élève s'est dite influencée par sa propre perception lorsqu'elle a répondu à cette question, une autre explique dire à ses amis qu'elle n'aime pas la philosophie même si elle aime certaines parties du cours, finalement une dernière affirme avoir référé à ses amis du programme. Des élèves admettent apprendre durant cette discussion que certains d'entre eux aiment les cours de philosophie, et expliquent ne pas habituellement aborder ce sujet.

La majorité sont négatifs. 16ant(F)EC(F)

Moi, mes amis ne sont pas en Soins infirmiers. 24ant

Même si j'aime certaines parties des cours de philo, je vais dire que je n'aime pas ça. 25ant

*Association de la philosophie à la réflexion.* Une très forte majorité des élèves qui se sont exprimés (10/12) déclarent que les cours de philosophie les incitent à réfléchir, alors que, pour quelques-uns (2/12), c'était plutôt une attente qu'ils avaient.

Les cours de philo t'amènent obligatoirement à réfléchir. 25ant

Je trouvais le cours long (philo 1), mais ça t'amène à réfléchir sur des choses existentielles. 6antEC(P)

Les dissertations et les questions en philo font réfléchir, t'as pas le choix. 18ant

*Perception plus positive des cours de littérature avant d'arriver au cégep.* La majorité des élèves (6/10) estiment que la perception plus positive des cours de littérature qu'ils ont avant d'arriver au cégep relève du fait que cette matière est déjà connue. D'autres élèves (3/10) rapportent l'influence du milieu, alors que la dernière considère que c'est parce qu'elle aime la lecture.

Parce qu'on a eu des cours de français au secondaire, au primaire [...]  
Donc, ce n'était pas de l'inconnu. 13at

J'avais une meilleure image [de la littérature que de la philosophie] parce que c'était une passion autour de moi. 5bnt

Je pense que c'est parce qu'on a du français depuis quasiment qu'on est à la maternelle. 18ant

*Littérature comme expérience humaine.* Pour un peu plus de la moitié des élèves qui se sont exprimés (5/9), la littérature amène à découvrir différentes cultures et la société. Les autres ont des opinions plus nuancées, deux élèves (2/9) estiment que seuls les cours de littérature québécoise les aident à comprendre la culture d'ici et les gens de d'autres générations. Une autre considère que, parfois, la littérature permet de comprendre les émotions que des gens peuvent vivre. La dernière élève prétend que cela dépend du choix des œuvres.

La littérature apprend des choses sur la société et il y a des liens avec la politique. 3cnt(P)

Ça aide beaucoup parce que ça t'amène à voyager dans le monde en demeurant sur place [...] à côtoyer certaines difficultés que rencontrent les gens et d'apprécier ce que toi tu vis. 28dnt(P)

Moi, j'ai lu des livres sur le parler québécois et sur la façon dont les gens vivaient. Je travaille dans des centres de personnes âgées, puis c'est

comme ça, ça fait un lien avec la littérature québécoise, mais les autres [cours] c'est comme trop loin dans le temps. 25ant

Le tableau 21 présente une synthèse des perceptions des élèves à l'égard de certains aspects concernant les cours de philosophie et de littérature.

Tableau 21

Synthèse des perceptions des élèves concernant certains aspects reliés aux cours de philosophie et de littérature

Esprit critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessaire à la prise de décision en Soins infirmiers (N 7/13)</li> <li>• Restriction à l'autocritique ou à l'expression de son opinion (N 5/13)</li> </ul>
Perception des cours de philosophie avant l'arrivée au cégep	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reliée aux propos des amis ou de la famille (N 7/13)</li> </ul>
Différence entre les propos des amis et ceux transmis aux amis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réponse en fonction de la majorité de leurs amis (N 4/13)</li> <li>• Amis qui ne sont pas dans le programme de Soins infirmiers (N 3/10)</li> <li>• Transmission d'une opinion négative aux amis même si son opinion est nuancée (N 1/13)</li> <li>• Influence de sa propre perception (N 1/13)</li> </ul>
Association de la philosophie à la réflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incitation à réfléchir (N 10/12)</li> <li>• Attente (N 2/12)</li> </ul>
Perception plus positive des cours de littérature avant l'arrivée au cégep	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matière déjà connue (N 6/10)</li> <li>• Influence du milieu (N 3/10)</li> </ul>
Littérature comme expérience humaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découverte de différentes cultures (N 5/9)</li> <li>• Compréhension de la culture québécoise et des gens âgés (N 2/9)</li> </ul>

## 2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette seconde section du chapitre est consacrée à l'interprétation des résultats présentés dans la section précédente. Rappelons que nous avons choisi le concept de représentation sociale comme cadre de référence, afin de découvrir l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur la perception qu'ont les élèves des cours de philosophie et de littérature. Dans un premier temps, nous présentons les représentations sociales que se font les élèves des cours de philosophie et de littérature. En second lieu, nous relevons les propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportés par les élèves concernant ces cours. Nous examinons par la suite, les liens entre ces propos et les représentations des élèves. Finalement, nous abordons l'importance des liens entre les différents cours, nous comparons nos résultats avec ceux de Tardif (2002) et Lecavalier (2008), et discutons de l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers.

### **2.1. Représentations sociales des cours de philosophie et de littérature**

Selon Abric (2003), l'analyse d'une représentation sociale exige non seulement d'en découvrir le contenu, mais également la structure. Rouquette et Rateau (1998), tout comme Abric (2003), estiment que la technique d'association libre, contrairement aux autres techniques, permet à la fois de cerner le contenu et de repérer le noyau central, de même que les éléments périphériques d'une représentation sociale. Nous prenons donc comme point de départ les résultats obtenus dans la deuxième partie du questionnaire et dans la première partie de l'entrevue, pour déterminer le contenu et repérer le noyau central, de même que les éléments périphériques de la représentation sociale des cours de philosophie, puis celle des cours de littérature. Nous utilisons, par la suite, les données provenant des autres techniques de collecte de données pour valider notre interprétation.

### *2.1.1. Cours de philosophie*

Les éléments du contenu de la représentation sociale des cours de philosophie, correspondent aux 10 termes les plus souvent choisis dans les associations (réflexion, ennui, opinion, ouverture, inutile, argumentation, culture, difficile, connaissances et intéressant), auxquels nous avons retranché le terme « connaissances » puisqu'il n'a pas été mentionné dans les résultats obtenus par les autres techniques de collecte de données, et « intéressant » qui n'a été soulevé qu'une autre fois lors de la 3<sup>e</sup> partie du questionnaire. Ainsi le contenu de la représentation possède huit éléments.

Pour distinguer le noyau et les éléments périphériques, nous nous référons à Rouquette et Rateau (1998), ainsi qu'à Garnier et Doise (2002), qui estiment que le système périphérique est constitué d'éléments concrets, alors que le noyau central est composé de quelques éléments plus abstraits. Par ailleurs, Rouquette et Rateau (1998) affirment que le système central est commun à tous les sous-groupes. Rappelons que les différents sous-groupes correspondent aux tranches d'âge auxquelles appartiennent les élèves.

À la lumière des résultats obtenus par les différentes techniques de collecte de données, nous estimons que « réflexion » et « opinion » constituent les éléments du système central. Ces deux éléments, en plus d'être abstraits, sont communs aux différents sous-groupes. Toutefois, nous considérons que « réflexion » est ce que Rouquette et Rateau (1998) appellent un élément central prioritaire. « Opinion » découlant de « réflexion » constitue alors un élément central adjoint. Ainsi, la technique d'association a mis en évidence la réflexion comme terme le plus souvent associé aux cours de philosophie, alors que l'exercice de hiérarchisation effectué durant les entrevues a permis de faire ressortir clairement le même terme comme celui le plus fréquemment choisi en premier. Par ailleurs, les résultats de la dernière partie de l'entrevue démontrent l'importance que les élèves accordent à la réflexion dans les cours de philosophie.

Le système périphérique de la représentation sociale des cours de philosophie se trouve formé par les autres éléments : « ennui », « inutile », « argumentation », « culture », « ouverture » « difficile ». Ces éléments s'avèrent plus concrets ou proviennent d'un sous-groupe particulier. Les différentes techniques de collecte de données ont mis en évidence que « ennui », « inutile » et « difficile » sont des éléments qui appartiennent presque exclusivement aux élèves les plus jeunes, alors que « culture » et « ouverture » dominant chez les plus de 25 ans. Finalement, comme l'argumentation constitue une tâche concrète effectuée durant les cours de philosophie, cela explique l'aspect périphérique qui lui est attribué. Soulignons que le système périphérique dicte les comportements et constitue la partie de la représentation la plus accessible. (*Ibid.*) La figure 1 illustre les éléments centraux et périphériques de la représentation sociale des cours de philosophie.

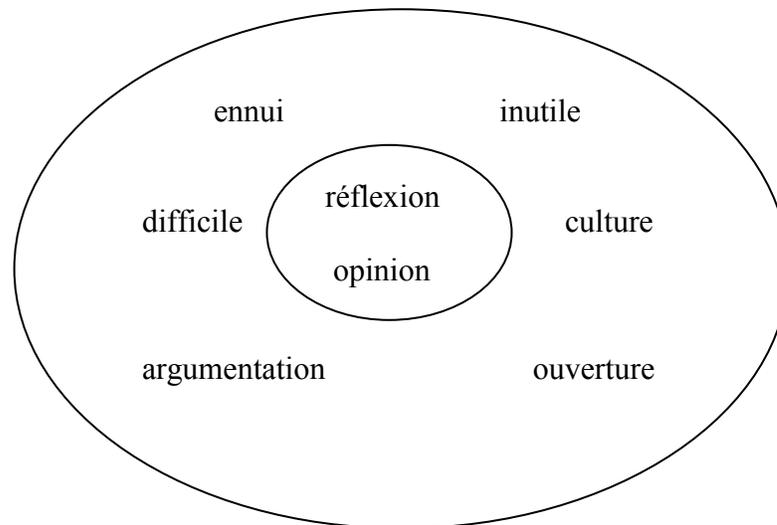


Figure 1 : Représentation sociale des cours de philosophie

### 2.1.2. Cours de littérature

Nous avons déterminé que les 10 termes ou expressions les plus fréquemment choisis lors des associations correspondent au contenu de la représentation : « difficile », « culture/apprentissage », « communication », « dissertation/travaux », « identité », « nécessaire », « lecture », « dimension historique », « intéressant » et « maîtrise de la langue ». Même si « identité » et « intéressant » n'ont été classés qu'à partir des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> rangs lors de l'exercice de hiérarchisation des termes, nous considérons qu'ils font partie de la représentation puisqu'ils sont évoqués dans les résultats des autres techniques de collecte de données. Le terme « identité » (comprenant ceux qui lui sont apparentés) est un des termes les plus fréquemment cités dans les associations portant sur les cours de littérature et est également souvent associé au terme « littérature ». Quant à « intéressant », nous le retrouvons également dans les résultats de la quatrième partie du questionnaire.

Parmi ces 10 termes, nous considérons que « culture/apprentissage » et « communication » forment les éléments du système central. Ces éléments sont à la fois abstraits et communs à tous les sous-groupes. Ces deux termes se retrouvent parmi les plus fréquemment rapportés aux amis lorsqu'ils parlent de la littérature, comme l'indiquent les résultats de la troisième partie du questionnaire. « Culture/apprentissage » est le terme le plus souvent choisi au premier rang lors de l'exercice de hiérarchisation. De plus, dans la première partie de l'entrevue nous remarquons une valorisation de la culture, alors que dans la troisième partie les élèves soulignent l'apport de la littérature comme ouverture à la culture. Ce terme, par son rang dans l'exercice de hiérarchisation et la fréquence des occasions où les élèves y réfèrent, mais aussi parce qu'il donne son sens à la représentation, nous apparaît comme l'élément central prioritaire.

Rouquette et Rateau (1998) soulignent que la fréquence et le rang sont des indicateurs de centralité bien « que la centralité d'un élément ne [doit pas] être rapportée à sa seule dimension quantitative [mais] au fait qu'il donne sa signification

à la représentation. » (p. 33) Dans cette optique, puisque des élèves, notamment dans la première partie de l'entrevue, relient la maîtrise de la langue à une bonne communication, nous pouvons déduire que la communication constitue le but de la maîtrise de la langue. C'est elle qui donne une signification à la représentation, même si d'autres éléments ont été mentionnés plus fréquemment ou obtiennent un rang plus élevé à l'exercice de hiérarchisation. « Dissertation/travaux » et « lecture » qui se classent plus souvent dans les trois premiers rangs que « communication » apparaissent donc, à l'instar de « maîtrise de la langue », comme des moyens d'opérationnaliser les éléments centraux. Notons également que les élèves, dans la quatrième partie du questionnaire, expriment l'importance des cours de littérature pour le développement de la communication.

Bien que « maîtrise de la langue » est l'expression la plus souvent classée parmi les trois premiers rangs de l'exercice de hiérarchisation, nous estimons, outre le fait qu'elle a pour but la communication, qu'elle ne fait pas partie du système central, également parce que cette expression avait été choisie par nous en regroupant les termes de l'exercice d'association référant au code d'écriture. Ainsi, comme Moliner (2001) l'explique, nous considérons que « maîtrise de la langue » permet l'opérationnalisation des éléments du système central et fait donc partie des éléments périphériques. Quant au terme « dissertation/travaux », choisi aussi souvent que « culture/apprentissage » parmi les trois premiers rangs, il est aussi considéré comme un élément périphérique, car il se rapporte à des tâches concrètes tout comme « lecture ». Puisque « nécessaire », « difficile » et « intéressant » s'avèrent des opinions, cela les classe parmi les éléments périphériques. Rappelons que les éléments périphériques constituent la partie la plus accessible de la représentation (Rouquette et Rateau, 1998). Par ailleurs, « identité » n'étant pas choisi avant le cinquième rang lors de l'exercice de hiérarchisation et beaucoup plus fréquemment dans les derniers rangs, nous en déduisons qu'il fait partie des éléments périphériques, tout comme « dimension historique ». La figure 2 illustre les éléments centraux et périphériques de la représentation sociale des cours de littérature.

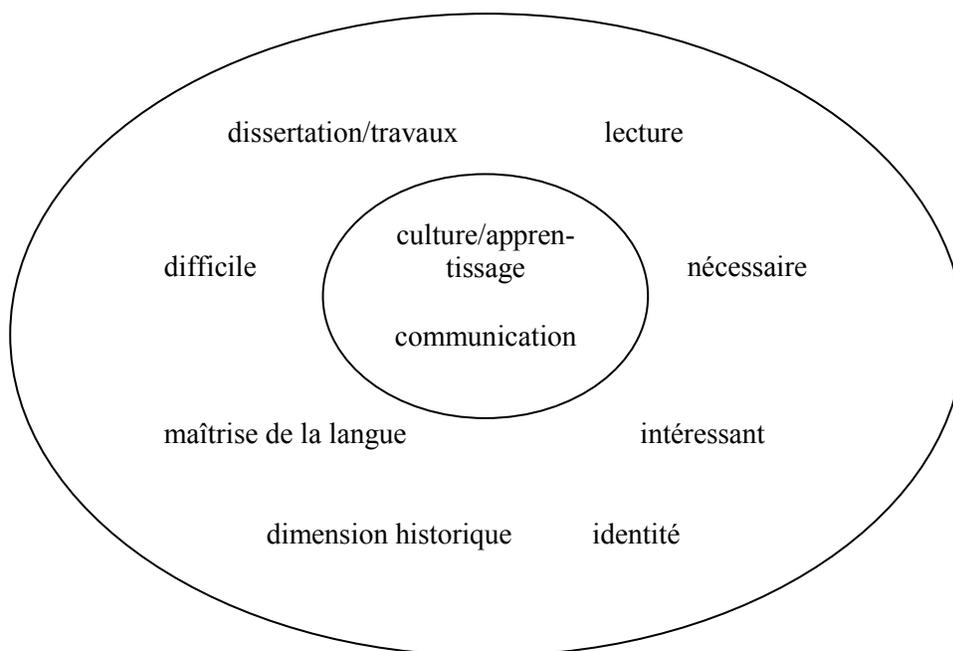


Figure 2 : Représentation sociale des cours de littérature

## 2.2. Propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers rapportés par les élèves, concernant les cours de philosophie et de littérature

La troisième partie du questionnaire et la deuxième partie de l'entrevue nous permettent de déterminer ce que les élèves retiennent des propos de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers, concernant les cours de philosophie et ceux de littérature.

### 2.2.1 Cours de philosophie

Les résultats du questionnaire, tout comme ceux de l'entrevue, mettent en évidence la rareté, voire la quasi absence, des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers retenus par les élèves au sujet des cours de philosophie. Toutefois, en s'attardant à certaines habiletés développées dans ces cours, la situation diffère. Une majorité importante d'élèves rapporte des propos positifs concernant la pensée

critique qu'elle relie fortement au rôle professionnel, alors que près de la moitié des élèves rapporte des propos positifs au sujet de l'argumentation.

### *2.2.2 Cours de littérature*

Comme le démontrent autant les résultats du questionnaire que ceux de l'entrevue, la majorité des élèves ne rapporte pas de propos clairs et directs concernant les cours de littérature de la part de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Cependant, les élèves, de manière quasi unanime, soutiennent que leurs enseignantes et enseignants affirment clairement, et à maintes reprises, l'importance du français, tout en reliant la qualité du français aux tâches et à l'image professionnelles. Les élèves soulignent les nombreuses interventions de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers reliées au français écrit et, dans une moindre mesure, au français oral.

## **2.3. Liens entre les propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers et les représentations sociales des élèves**

Comprendre l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers, sur les perceptions des élèves reliées aux cours de philosophie et de littérature, implique d'examiner les interactions entre les propos des enseignantes et enseignants que rapportent les élèves et leurs représentations sociales de ces cours.

### *2.3.1 Cours de philosophie*

Puisqu'il y a peu de propos rapportés concernant les cours de philosophie, il est difficile d'établir des liens avec la représentation sociale que s'en font les élèves. Toutefois, nous observons que la représentation comprend plus d'éléments négatifs que celle des cours de littérature. L'un de ces éléments, « inutile », laisse présumer que les élèves font peu de liens entre leurs cours de philosophie et leur rôle

professionnel. Par ailleurs, la valeur qu'ils accordent à l'esprit critique, habileté qu'ils développent en partie dans les cours de philosophie, concorde avec les propos positifs qu'ils attribuent à leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à ce sujet, ainsi qu'avec l'importance qu'ils lui accordent dans la profession infirmière. Ce qui nous amène à supposer que la rareté des propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant directement les cours de philosophie, tels que rapportée par les élèves, peut amener ceux-ci à accorder moins de valeur à ces cours.

### *2.3.2 Cours de littérature*

La représentation sociale des cours de littérature ne comprend qu'un seul élément négatif et s'avère plus positive que celle des cours de philosophie. Nous retrouvons dans cette représentation des éléments, notamment « maîtrise de la langue » et « nécessaire », qui coïncident avec le sens de ce que les élèves rapportent des propos tenus par leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant les cours de littérature. Selon les élèves, les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers rappellent fréquemment l'importance du français et, durant l'entrevue tout comme pour le questionnaire, les élèves admettent être influencés par leurs enseignantes et enseignants quant à leur perception de l'importance de la qualité du français. Rappelons que, dans l'exercice de hiérarchisation des termes, « maîtrise de la langue » récoltait le plus grand nombre de mentions lorsque nous combinions les trois premiers choix des élèves. Par ailleurs, l'élément central « communication » correspond à un aspect important de la profession infirmière. Il nous apparaît clair que les propos des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers influencent la perception qu'ont les élèves des cours de littérature, du moins pour l'aspect du français, et qu'il existe entre ces propos et la représentation un lien associé au rôle professionnel. Notons que, dans cette représentation, nous retrouvons l'élément « nécessaire » qui est à l'opposé de l'élément « inutile » de la représentation des cours de philosophie, pour lesquels les élèves rapportent peu, voire quasi aucun propos de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers.

## **2.4. Discussion des résultats**

### *2.4.1 Importance des liens entre les différents cours*

À la lumière des résultats, nous constatons l'influence qu'exercent les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur la perception de l'importance de certaines matières ou habiletés. Ainsi, l'importance que les élèves accordent à la qualité du français, notamment du français écrit, correspond au message sans cesse répété – en classe ou en stage – par l'ensemble des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers et aux multiples mesures mises en place par le département de Soins infirmiers pour améliorer le français écrit des élèves. De plus, la qualité du français est grandement reliée à l'image professionnelle et au rôle de l'infirmière. De même, l'importance marquée que les élèves attribue à la biologie, telle que relatée dans la deuxième partie de l'entrevue, coïncide avec les nombreuses interventions de leurs enseignantes ou enseignants, qui leur demandent de réviser leurs notions de biologie et y réfèrent dans plusieurs cours tout comme durant les stages. Les élèves se disent influencés, mais moins fortement, par les propos de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers concernant les cours de psychologie que pour ceux reliés aux cours de biologie. Cette influence moins importante concernant les cours de psychologie concorde avec les demandes de réinvestissement des notions de psychologie dans un moins grand nombre de cours et de stages de Soins infirmiers.

Nous remarquons que le degré d'influence que les élèves rapportent est proportionnel à la fréquence des propos et des interventions de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Dans ces conditions, lorsque les élèves se disent peu influencés par les propos de leurs enseignants et enseignantes de Soins infirmiers, comme pour les cours de philosophie ou de littérature, ils relatent peu de propos, voire aucun, reliés directement à ces cours de la part de leurs enseignantes et enseignants. À l'opposé, lorsqu'ils se disent influencés, comme pour le français, la

biologie ou la psychologie, ils citent de nombreux propos et différentes interventions de leurs enseignantes et enseignants de Soins infirmiers.

La nécessité pour les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers d'établir des liens entre les cours de la formation générale et ceux de Soins infirmiers, de même qu'avec le rôle professionnel, semble ne faire aucun doute et peut être illustrée par les deux extraits suivants provenant des entrevues :

Je me demande toujours pourquoi on fait ça [les cours de philosophie], finalement ça nous servira peut-être pas tant que ça. Si les profs ne nous en parlent pas, ça doit être parce qu'il n'y a pas une si grande importance pour notre future carrière. Je ne dis pas que dans la vie de tous les jours que ça ne pourra pas me servir de me poser des questions. Mais pour les soins, je me questionne là-dessus. (13at)

En étant en soins, on a tellement de choses à faire, tellement de matières, tellement de cours qu'on trouve importants pour nous ou nécessaires pour les cours de soins, qu'on se dit que toutes les autres [matières] qui ne regardent pas soins on pourrait les enlever. Ça c'est dès le départ. Ça fausse la donne. On est tellement occupé, on a tellement de choses à faire que pour nous français, philo, tout ce qui n'a pas rapport, on se dit ça n'a pas rapport, c'est fini, c'est classé, ça vaut pas la peine. (15ent)

Puisque la fréquence des propos et des interventions de leurs enseignantes et enseignants, mais surtout les liens qu'ils établissent avec le rôle professionnel font dire aux élèves que certaines matières ou habiletés sont importantes, il importe que les liens soient l'œuvre de l'ensemble, sinon de la majorité, des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers pour qu'ils soient efficaces.

#### *2.4.2 Comparaison avec les recherches de Tardif et de Lecavalier*

Même si certaines caractéristiques des élèves de TÉE, telles les difficultés scolaires et d'adaptation généralisées dans les cours de philosophie et de littérature (Tardif 2002), diffèrent de celles des élèves de Soins infirmiers, nous remarquons une convergence entre nos résultats et ceux de Tardif (2002) ainsi que ceux de Lecavalier (2008).

Tardif (2002) relève que les élèves sont influencés par l'opinion de leurs pairs avant le début des cours de formation générale. Nous avons fait la même observation en questionnant nos élèves sur leurs perceptions des cours de philosophie et de littérature avant leur arrivée au cégep. Cependant, certains de nos élèves ont aussi mentionné l'influence des membres de leur famille sur cette perception.

Tardif évoque les représentations initiales négatives des élèves envers les cours de philosophie et de littérature. Nous avons, nous aussi, constaté une perception négative des cours de philosophie avant l'arrivée au cégep. Par contre, les élèves de Soins infirmiers manifestent une perception plutôt positive ou neutre à l'égard des cours de littérature avant l'arrivée au cégep.

Tardif soutient, tout comme nous, que les élèves éprouvent des difficultés plus importantes à saisir l'utilité des cours de philosophie que ceux de français. Ainsi, les élèves de TÉE, tout comme ceux de Soins infirmiers, jugent nécessaires les cours de littérature et se questionnent sur l'utilité des cours de philosophie.

Quant à la perception des cours de littérature, Tardif affirme que « [les élèves] ramènent [les cours de] français à la maîtrise strictement utilitaire du *savoir-écrire sans faute*. » (p.171) Nous avons amplement illustré l'importance de la maîtrise du français pour nos élèves, tout en la reliant aux interventions des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Compte tenu des liens qu'ils font avec la communication orale à l'égard des personnes soignées et des professionnels de la santé, de même qu'avec la communication écrite dans les dossiers, les élèves de Soins infirmiers semblent, toutefois, percevoir la nécessité des cours de littérature de manière plus globale et plus nuancée que ceux de TÉE. Nous avons aussi constaté que même si nous utilisons toujours, et de manière délibérée, l'expression « cours de littérature » dans le questionnaire ou durant les entrevues, les élèves, eux, revenaient constamment à l'expression « cours de français ». Cependant, en dévoilant la

structure de la représentation sociale de ce cours, nous avons également mis en évidence que l'élément « maîtrise de la langue » est un élément périphérique, donc facilement accessible et qui guide les comportements, les prises de position, les réactions des individus. Toutefois, ce sont les éléments « culture/apprentissage » et « communication » qui forment le noyau central et donnent son sens à la représentation.

L'importance des liens avec le rôle professionnel, telle qu'elle est soulignée dans notre recherche, trouve écho dans l'enquête de Lecavalier (2008) et chez Tardif (2002) par certaines suggestions des élèves. Dans son projet de développement pédagogique, Lecavalier a mené une enquête qui révèle, entre autres, que les élèves des trois années du programme TÉE du Cégep de Valleyfield « très majoritairement (79,7 %), ne perçoivent pas de lien entre leurs cours de français et ceux de TÉE [et] 72,7 % ne voient pas de relation entre la formation spécifique et la philosophie. » (p. 28) Ces élèves croient que les cours de français et de philosophie devraient être plus appliqués à leur programme. Les commentaires de certaines élèves des deux programmes témoignent de la nécessité de relier les cours de philosophie à leur rôle professionnel.

À quoi ça sert d'étudier Socrate, Camus et Sartre pour travailler avec des enfants?  
C'est complètement stupide. (élève de TÉE, Cégep de Valleyfield, 2001)

Philo ne sert pas, je n'ai rien appris. Je me souviens de Socrate, Platon, mais je ne pourrais dire ce qu'ils ont fait et je ne pense pas que ce serait pertinent de parler d'eux à l'hôpital.» (élève - 11 ans - de Soins infirmiers, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, février 2011)

Comme solution à leurs difficultés dans les cours de philosophie, les élèves de TÉE du Campus Notre-Dame-de-Foy proposent que les enseignantes et les enseignants établissent des liens entre ces cours et leur réalité d'éducatrice ou leur situation de travail. (Tardif, 2002) Elles soulignent également l'importance d'indiquer, dès le début des cours de philosophie, leur utilité pour atténuer les représentations initiales négatives et susciter un plus grand intérêt. Cela confirme que « plus il y a de liens entre les apprentissages en cours et des situations professionnelles, plus

l'apprentissage prend un sens pour ceux à qui on le propose. » (Buquet-Melançon et al., 1997, dans Tardif, 2002, p. 14)

Par ailleurs, Tardif signale que même si « des élèves cherchent toujours le sens de la philosophie, [il perçoit] ici et là des apports de cette discipline dans leurs propos. » (p. 171) Nous avons aussi remarqué, par l'importance que nos élèves accordent à la pensée critique, au raisonnement logique et à l'argumentation, que les cours de philosophie laissent tout de même des traces en eux.

Lecavalier (2008) a interrogé les élèves de TÉE sur leur perception que le programme accorde à des valeurs reconnues en formation générale. Tout comme nous, il a découvert une valorisation quasi unanime chez les enseignantes de TÉE de la communication écrite et orale, de même qu'une valorisation importante de la pensée et de la réflexion dont la pensée critique peut être l'équivalent dans notre recherche.

Alors que Tardif souligne l'impact des enseignantes et enseignants de la formation générale sur les représentations sociales des élèves de TÉE concernant les cours de philosophie et littérature, notre recherche met en évidence l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Toutefois, ces résultats ne sont pas en opposition, mais plutôt complémentaires, puisque notre recherche visait les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers et ne s'est pas penchée sur ceux de la formation générale, étant donné que d'autres recherches s'y étaient attardées. Par ailleurs, contrairement à Tardif qui cernait aussi les représentations sociales des élèves, nous décrivons plus précisément la structure des représentations sociales en identifiant les éléments centraux et périphériques. Cela nous amène à constater, à l'inverse de Tardif, que les représentations sont plutôt positives, malgré certains éléments périphériques négatifs, notamment pour celle des cours de philosophie.

Globalement, les trois recherches démontrent, sans ambiguïté, le besoin pour les élèves de cerner le sens des cours de philosophie et des cours de littérature dans leur programme d'études. « Le partage de valeurs et d'objectifs communs [entre les cours de la formation générale et leur champ disciplinaire] ne suffit pas pour que les étudiantes relient leurs cours de français et de philosophie à leur programme. » (Lecavalier, 2008, p. 38)

Déjà en 1997, le CSÉ mentionnait l'importance pour l'élève de faire des liens et trouver le sens des apprentissages reliés aux cours de formation générale. « Cette découverte du sens et la compréhension des finalités de la formation générale reposent sur la coopération entre les professeurs de spécialisation et les professeurs de formation générale » (CSÉ, 1997, p. 72)

#### *2.4.3 Influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers*

Il n'est pas surprenant que les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers influencent les représentations sociales de leurs élèves, puisque celles-ci – tel que nous l'avons expliqué au chapitre 2 – s'élaborent, se consolident et se propagent à travers les communications. Comme nous l'avons remarqué, les amis et la famille influencent également les représentations. De même, la recherche de Tardif (2002) démontre l'influence des enseignantes et enseignants de formation générale. Les représentations sociales étant influencées par des facteurs individuels et sociaux, la multiplicité des sources ne fait aucun doute. Toutefois, en ce qui concerne les cours de biologie et la qualité du français, nous avons démontré clairement l'importance particulière de l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers. Les propos de cet élève – « si les profs [de Soins] ne nous en parlent pas [des cours de philosophie], ça ne doit pas être important » (13at) – témoignent également de l'importance de cette influence. Mugny, Quiamzade et Tafani (2001) affirment que « l'influence sociale sur une représentation donnée présuppose l'existence d'une source dont les caractéristiques (positives ou négatives, le nombre, l'expertise ou l'identité) soient pertinentes pour la tâche considérée. » (p. 130) Par conséquent, la

capacité des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers à relier les notions de biologie et la qualité du français à la future profession des élèves, conjuguée à leurs nombreuses interventions et au modèle qu'ils représentent pour les élèves, pourrait expliquer la prépondérance de leur influence.

La représentation sociale des cours de philosophie, plus négative que celle des cours de littérature, peut s'expliquer par l'influence négative des amis et de la famille avant le début du cégep, la nouveauté de cette discipline dans le cheminement scolaire des élèves, l'influence des propos négatifs des amis durant les études collégiales et le peu d'interventions des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers pour démontrer les liens avec le rôle professionnel. Cependant, faire des liens avec les différents cours du programme ne relève pas de la simple volonté des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers, mais nécessite une bonne connaissance de ces cours. La collaboration et des échanges avec les enseignantes et enseignants de la formation générale s'avèrent incontournables, tout comme le soutien administratif.

## CONCLUSION

Dans le programme de Soins infirmiers, les nombreux retraits de cours concernant la formation générale allongent la formation d'une année et empêchent les élèves de se qualifier pour l'externat à la suite de la deuxième année de formation. Les élèves sont ainsi privés d'une expérience intégratrice, tant sur le plan scolaire que professionnel, et subissent en même temps une perte financière importante.

Par ailleurs, la place de l'enseignement de la philosophie et de la littérature est régulièrement remise en question dans les programmes techniques. Chaque fois, l'importance de la formation générale est réaffirmée. Toutefois, différentes recherches démontrent qu'il existe des perceptions divergentes liées à la pertinence des cours de philosophie et littérature, tant chez les enseignantes et les enseignants que chez les élèves, entre les programmes préuniversitaires et techniques, mais aussi entre certains programmes techniques. Aucune de ces recherches, cependant, ne s'attarde à l'influence des enseignantes et enseignants du secteur technique sur les perceptions de leurs élèves quant aux cours de philosophie et de littérature.

Notre recherche visait à déterminer l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur les perceptions des élèves à l'égard des cours de philosophie et de littérature. Nous avons choisi le concept de représentation sociale comme cadre de référence et la recherche qualitative descriptive pour mener notre étude. Un questionnaire inspiré du cadre de référence a été administré à 28 élèves. Nos données ont été approfondies et validées par le biais d'entrevues semi-dirigées effectuées dans de petits groupes de discussion. À la suite de l'analyse qualitative des données, nous avons établi que plus les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers font des liens et des interventions concernant les autres disciplines du programme ou certaines habiletés développées dans ces disciplines, plus les élèves jugent ces habiletés et ces matières importantes. De plus, à l'instar de Tardif (2002), Doray (2003) et Lecavalier (2008), nous avons constaté que plusieurs élèves ne

saisissent pas le sens des cours de philosophie et de littérature dans leur programme d'études. Comme ces chercheurs, nous avons relevé le besoin essentiel qu'ont les élèves de relier les différents apprentissages réalisés dans ces cours à leur future profession. Dans le même sens, Gendron et Provencher (2003) ont constaté que les élèves ne voient pas l'utilité de la philosophie pour leur carrière professionnelle. Toutefois, notre recherche se distingue puisqu'elle examine la structure des représentations sociales. De cette manière, les représentations sociales des cours de philosophie et de littérature s'avèrent plus positives chez les élèves de Soins infirmiers que chez ceux de TÉE participant à la recherche de Tardif. Par ailleurs, comme l'a observé Lecavalier (2008), nous avons noté une représentation plus positive des cours de littérature que de ceux de philosophie.

En dévoilant la structure des représentations, nous avons mis en évidence que les éléments négatifs – un seul pour la représentation des cours de littérature et trois pour les cours de philosophie – figurent dans le système périphérique. Ces éléments, plus facilement perceptibles pour un observateur externe, peuvent expliquer l'impression négative laissée par les propos des élèves glanés ici et là dans les classes ou les corridors concernant les cours de philosophie et de littérature. Cependant, les éléments du système central de la représentation des cours de philosophie – réflexion et opinion – ainsi que ceux de la représentation des cours de littérature – culture/apprentissage et communication – sont positifs et s'avèrent plus signifiants et plus stables pour les représentations. Les éléments périphériques étant, quant à eux, moins stables, peuvent évoluer plus facilement sous diverses influences et avec de nouvelles pratiques. Nous avons aussi soulevé l'importance de l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers, que ce soit par leurs propos, leurs interventions ou leur silence. Parce qu'ils ont un impact sur les représentations sociales des autres disciplines ou des habiletés développées dans d'autres cours, les enseignantes et enseignants de Soins infirmiers doivent être attentifs à ce qu'ils véhiculent ou pas à cet égard et prendre conscience de leur influence potentielle. Des interventions de leur part pour démontrer les liens entre les cours de philosophie,

notamment, et les cours de soins infirmiers, de même qu'avec le rôle professionnel, pourraient influencer positivement la perception des élèves. Par ailleurs, alors que Tardif (2002) a distingué les groupes d'élèves selon leur succès, leur reprise ou leur échec des cours de philosophie et de littérature, nous avons ajouté la dimension de l'âge. Nous avons ainsi découvert que les opinions négatives, ou les éléments des représentations centrés sur des tâches concrètes, appartenaient presque exclusivement aux élèves les plus jeunes. Ce qui laisse à penser que les élèves, en prenant de la maturité, saisissent mieux le sens et la portée des cours de philosophie et de littérature dans leur programme d'études. Cette observation vient souligner l'importance des interventions des enseignantes et enseignants, sur ce plan, en vue de pallier la limite mentionnée chez les plus jeunes élèves.

Quelques limites sur le plan méthodologique doivent toutefois être mentionnées. Tout d'abord, les élèves participants en étaient à la quatrième session du programme de Soins infirmiers : dans un cheminement régulier, le dernier cours de philosophie se donne à la cinquième session du programme. Mentionnons aussi que la moitié des élèves n'avaient pas terminé leurs cours de philosophie ou ceux de littérature. De plus, à la sixième session, un des cours de soins infirmiers aborde les dimensions éthiques reliées à la profession : les représentations des cours de philosophie et de littérature auraient peut-être été différentes à ce moment. Par ailleurs, la taille de l'échantillon étant relativement limitée et les élèves ne provenant que d'un seul cégep, le discernement s'impose quant à la transférabilité des résultats, notamment en tenant compte du contexte de notre recherche. Finalement, bien que nous estimions avoir choisi adéquatement les techniques de collecte de données, le choix des termes ou expressions pour regrouper les mots émanant des associations peut avoir manqué de précision dans certains cas.

Il serait intéressant de refaire cette recherche dans d'autres programmes techniques, en particulier ceux où la clientèle masculine prédomine, et même dans des programmes préuniversitaires afin de comparer les résultats aux nôtres. Par

ailleurs, une recherche-action longitudinale qui explorerait différents moyens de modifier les représentations sociales des cours de philosophie et de littérature serait une piste intéressante à envisager. Tenant compte des résultats différents entre les élèves selon leur âge, l'étude de l'influence des enseignantes et enseignants de la formation spécifique pourrait également être approfondie en relation avec leur développement cognitif et psychosocial.

Lors de la dernière évaluation du programme TÉE [au cégep de Valleyfield] en 2005-2006, Lecavalier (2008) soulignait le peu de liens effectués par les enseignantes et enseignants entre les cours de TÉE et ceux de formation générale, de même que leur méconnaissance des savoirs enseignés dans les autres disciplines. Puisque nos résultats mettent également en évidence la rareté des liens établis avec les cours de philosophie et les cours de littérature – du moins pour l'aspect touchant à la littérature elle-même – nous recommandons, à l'exemple de Tardif (2004), que les enseignantes et enseignants du secteur technique discutent des contenus de cours avec ceux de la formation générale pour faciliter, de part et d'autre, l'établissement de liens entre les différents cours. Afin que les enseignantes et enseignants démontrent aux élèves, de manière explicite, les liens entre les cours du programme, il importe en effet qu'ils les saisissent eux-mêmes. Nous estimons que ces échanges doivent être réguliers et supportés par des mesures administratives, afin de ne pas alourdir la tâche des uns et des autres. De plus, la mise en place d'un atelier pédagogique, portant sur l'intégration de la formation générale dans les différents programmes d'études permettrait de sensibiliser, dès le début de leur carrière, le nouveau personnel enseignant. Finalement, il serait souhaitable d'offrir du soutien aux enseignantes et enseignants des programmes techniques, comme l'ont fait Tardif (2004) et Lecavalier (2008), de manière à développer des activités pédagogiques établissant des liens avec les cours de la formation générale.

Nos recommandations visent un meilleur arrimage entre les cours de la formation spécifique et ceux de la formation générale, tel que le préconise depuis

longtemps l'approche programme. Au-delà des structures des programmes, c'est sur la culture des disciplines qu'il faut intervenir afin que les enseignantes et enseignants aient une vision plus large de leur rôle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C. (dir.) (2003). *Pratiques sociales et représentations* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1994).
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 19-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (1997). La formation générale dans les études techniques au collégial. *Pédagogie collégiale*, 10(4), 32-35.
- Astolfi, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18, téléaccessible à l'adresse : <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1293](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1293)>.
- Beaud, J.P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 251-253). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 445-487). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Boisvert, J. (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Bousquet, G. (2004). *Représentations sociales et pratiques professionnelles – Études auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Rapport PAREA, Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.cdc.qc.ca/parea/785133\\_bousquet\\_sherbrooke\\_representations\\_PAREA\\_2005.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/785133_bousquet_sherbrooke_representations_PAREA_2005.pdf)>.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2011a). *Politique sur l'éthique dans la recherche avec des êtres humains*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2011b). *Politique sur l'intégrité dans la recherche*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2009a). *Rapport d'autoévaluation de la composante de formation générale des programmes d'études* (tome 1). Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2009b). *Statistiques des retraits de cours*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial (2001). *Rapport synthèse – Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Desautels, L. (2004). *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative de la situation actuelle*. Rapport PAREA, L'Assomption : Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, document téléaccessible à l'adresse <[http://www.cdc.qc.ca/parea/729718\\_parea\\_lucdesautels\\_2004.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/729718_parea_lucdesautels_2004.pdf)>.
- Doray, P. (dir) (2003). *Les parcours scolaires en sciences et technologie au collégial*. CIRST, Montréal.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 43-58). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Garnier, C. et Doise, W. (2002). *Les représentations sociales – Balisage du domaine d'études*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gendron, D. et Provencher, M. (2003). *Philosophie et rationalité – Enquête sur la perception des étudiants*. Rapport PERFORMA, Montréal : Collège Rosemont, document téléaccessible à l'adresse : <[http://actenova.com/lanapac/documents/file/gendron\\_provencher\\_philosophie\\_r1.pdf](http://actenova.com/lanapac/documents/file/gendron_provencher_philosophie_r1.pdf)>.

- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 391-414). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- González Rey, F. (2002). Repenser les fondements épistémologiques de la recherche en psychologie sur les représentations sociales. In C. Garnier et W. Doise (dir.), *Les représentations sociales – Balisage du domaine d'études* (p. 241-263). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Kozier, B., Erb, G., Berman, A. et Snyder, S. (2005). *Soins infirmiers - Théorie et pratique*. Saint-Laurent : ERPI.
- Lambert, C. (1991). L'approche-programme en action. *Pédagogie collégiale*, 5(1), 31-36.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 311-336). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Lecavalier, J. (2008). *Changement d'attitude des étudiantes de technique d'éducation à l'enfance à l'égard de la formation générale*. Salaberry-de-Valleyfield : Collège de Valleyfield.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin, éditeur ltée (1<sup>re</sup> édition 1988).
- Manneh, A. (2002). *Environnements technologiques et développement des compétences en arts appliqués – Étude des représentations d'enseignantes et d'enseignants du collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Marleau, D. (2009). *Évolution des effectifs infirmiers*. OIIQ. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.oiiq.org/evenements/evenements\\_formation/Professeurs/DanielMarleau.pdf](http://www.oiiq.org/evenements/evenements_formation/Professeurs/DanielMarleau.pdf)>.
- Meunier, J-G. (2002). Les théories constructivistes de la représentation sociale et la computationnalité. In C. Garnier et W. Doise (dir.), *Les représentations sociales – Balisage du domaine d'études* (p. 227-239). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Ministère de la Santé et des Services Sociaux (2001). *Rapport sur la planification de la main-d'œuvre infirmière*. Document téléaccessible à l'adresse : <[www.msss.gouv.qc.ca](http://www.msss.gouv.qc.ca). >
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *180.A0 Soins infirmiers*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/180A0.asp>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Formation générale – commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens\\_Sup/Affaires\\_universitaires\\_collegiales/Ens\\_collegial/FormationGenerale\\_DEC\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/FormationGenerale_DEC_f.pdf)>.
- Moliner, P. (dir.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mugny, G., Quiamzade, A. et Tafani, É. (2001). Dynamique représentationnelle et influence sociale. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 123-161). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2004). *Planification de la main-d'œuvre – Portrait de l'effectif des infirmières en 2004*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.oiiq.org>>.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2012). *La relève infirmière du Québec, une profession, une formation*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.oiiq.org>>.
- Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Phaneuf, M. (2003). *L'approche-programme*. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/APPROCHE\\_PROGRAMME.pdf](http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/APPROCHE_PROGRAMME.pdf)>.
- Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Montréal : Éditions Logiques.
- Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Roy, V. (2011). *Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 337-360). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- St-Pierre, L. (2010). *Site du cours MEC 801 : Stratégies de recherche et d'innovation*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours>>. Consulté le 13 mai 2010.
- Tafani, É. et Souchet, L. (2001) Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 59-88). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Tardif, H. (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*. Rapport PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tardif, H. (2004). *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Rapport PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tardif, H. (2009). *Représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences*. Rapport PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Université de Sherbrooke (2008). *Guide d'autoévaluation des essais - Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours/mod/resource/view.php?id=46663>>.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St-Laurent : ERPI.

Watson, J. (1998). *Le caring – Philosophie et science des soins infirmiers* (Trad. par J. Bonnet). Paris : Éditions Seli Arslan.

# ANNEXE A

## QUESTIONNAIRE

### Étude de la perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers

*Il est important de répondre à toutes les questions de manière franche et honnête, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.*

#### SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS SUR L'ÉLÈVE

##### 1. Identification

Nom et prénom: \_\_\_\_\_

##### 2. Sexe

Féminin : \_\_ Masculin : \_\_

##### 3. Âge

18 à 20 : \_\_ 21 à 25 : \_\_ 26 à 30 : \_\_ 31 à 40 : \_\_ 40 et plus : \_\_

##### 4. Session en Soins infirmiers

Quatrième : \_\_ Autre : \_\_ (spécifiez : \_\_\_\_\_)

##### 5. Session au collège

Quatrième : \_\_ Autre : \_\_ (spécifiez : \_\_\_\_\_)

##### 6. Passé scolaire

DES : \_\_ DEC ou AEC : \_\_ (spécifiez : \_\_\_\_\_)

Diplôme universitaire : \_\_ (spécifiez : \_\_\_\_\_)

Autre : \_\_ (spécifiez : \_\_\_\_\_)

##### 7. Cours de philosophie

Tous terminés avant les cours de soins infirmiers Non : \_\_ Oui : \_\_ quand : \_\_

Débutés avant les cours de soins infirmiers Non : \_\_ Oui : \_\_ quand : \_\_\_\_\_

1<sup>er</sup> cours : *Philosophie et rationalité*

Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

2<sup>e</sup> cours : *L'être humain*

Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

3<sup>e</sup> cours : *Éthique et politique*

Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

## 8. Cours de littérature

Tous terminés avant les cours de soins infirmiers Non : \_\_ Oui : \_\_ quand : \_\_

Débutés avant les cours de soins infirmiers Non : \_\_ Oui : \_\_ quand : \_\_

Français mise à niveau Non : \_\_ Oui : \_\_

1<sup>er</sup> cours : *Écriture et littérature*

Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

2<sup>e</sup> cours : *Littérature et imaginaire*

Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

3<sup>e</sup> cours : *Littérature québécoise*

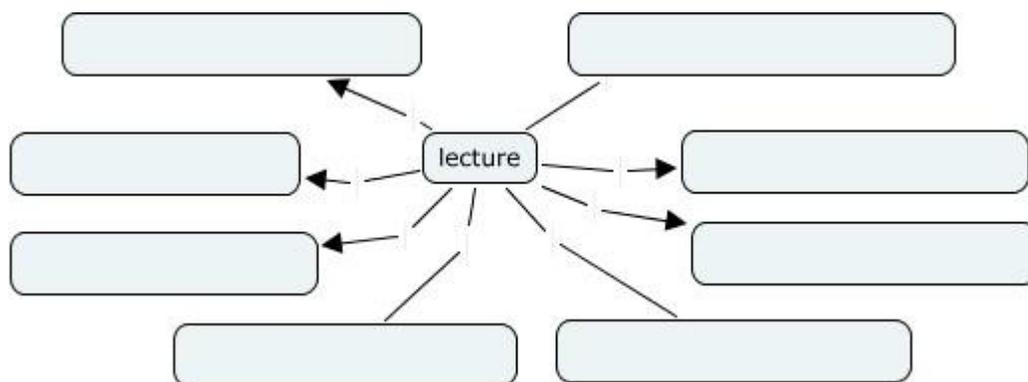
Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

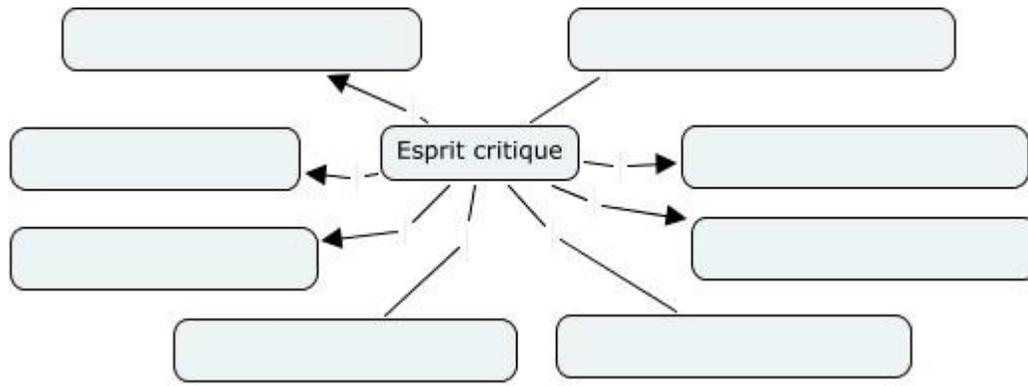
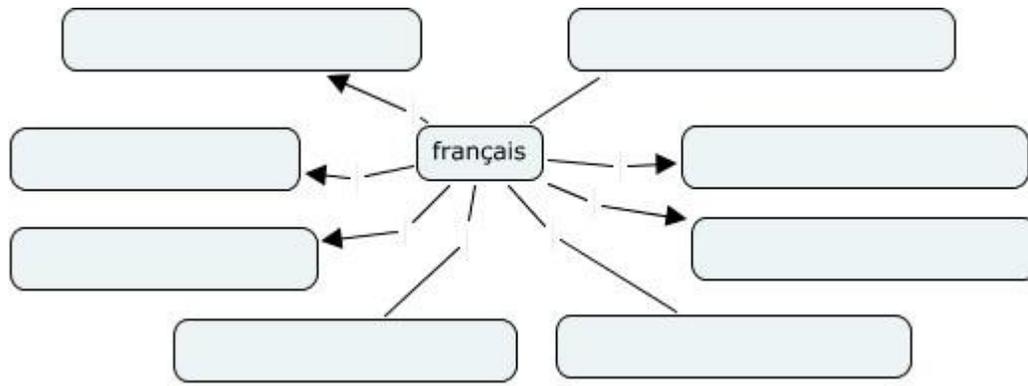
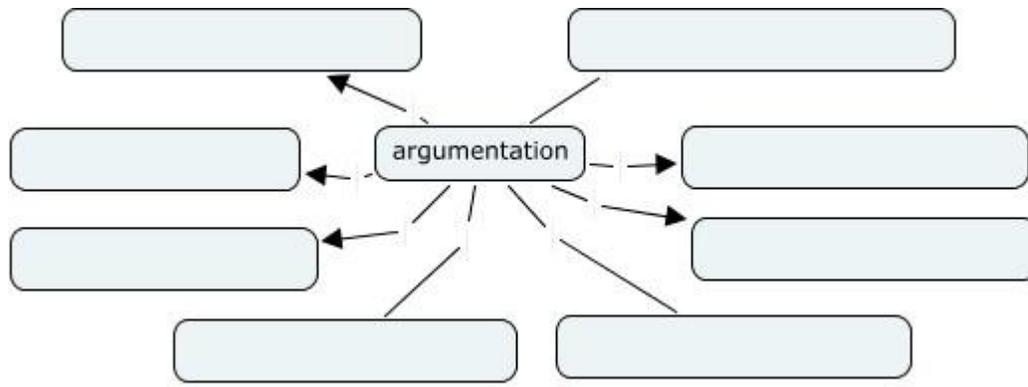
4<sup>e</sup> cours : *Communication écrite et orale*

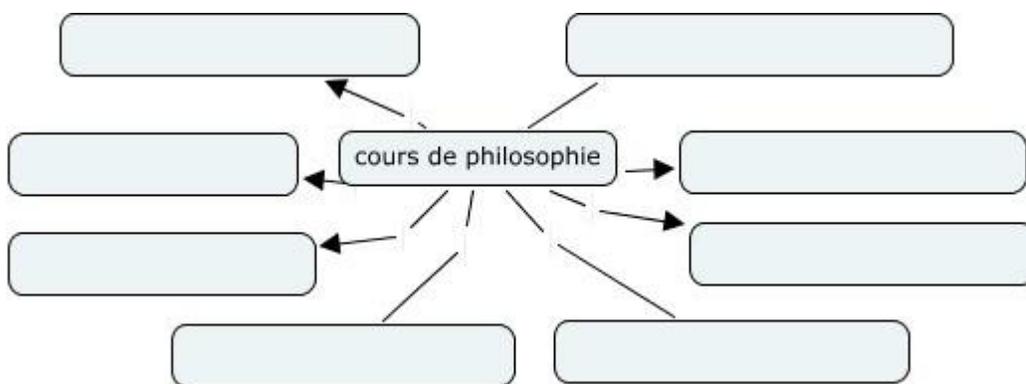
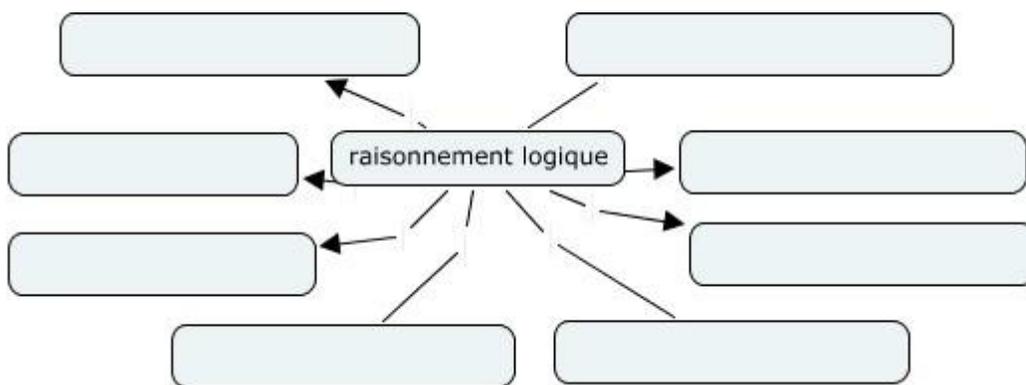
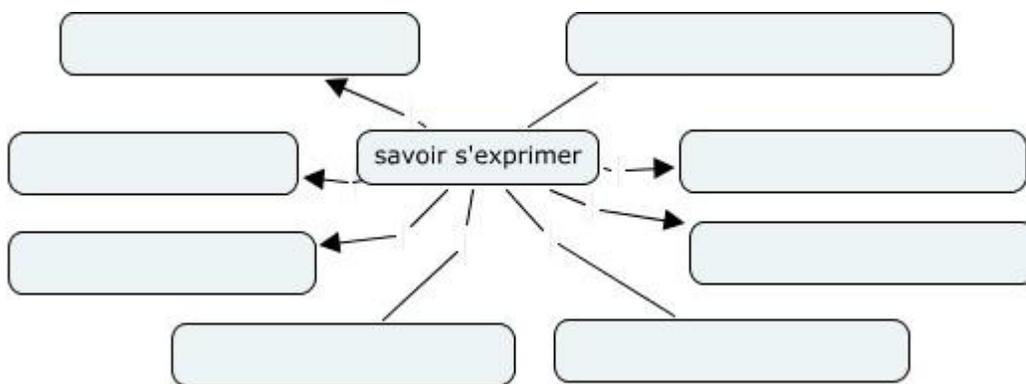
Réussi : \_\_ Abandonné : \_\_ Échoué : \_\_ Réussi après reprise: \_\_ Non-fait : \_\_

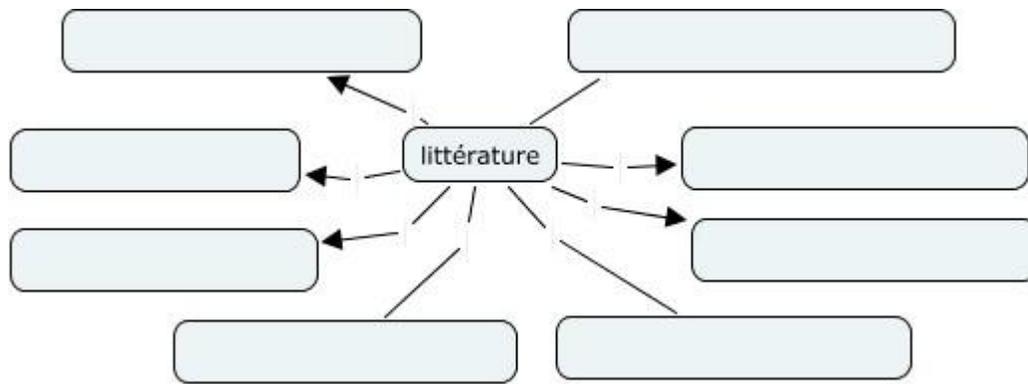
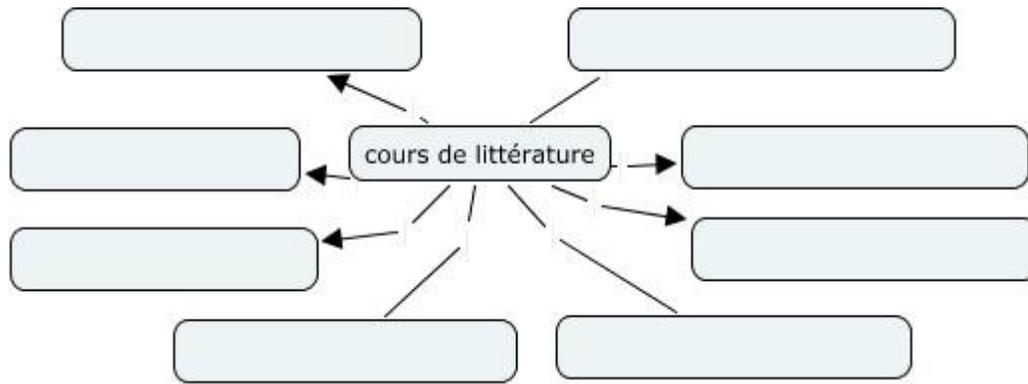
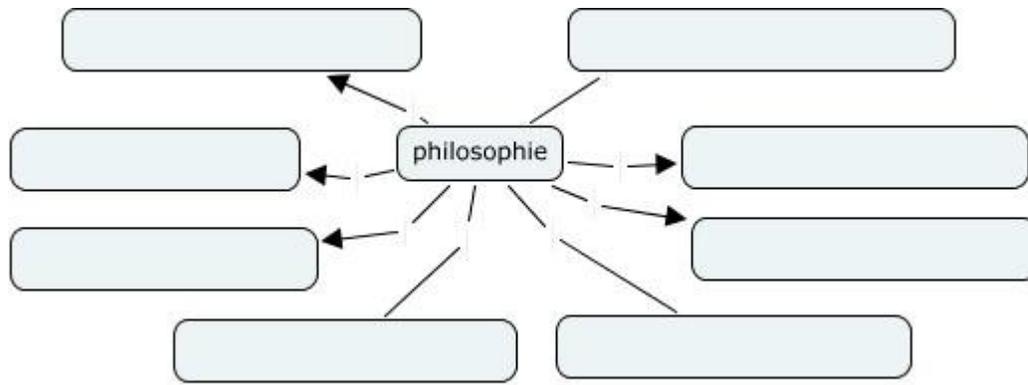
## SECTION 2 : ASSOCIATIONS

Écrivez 4 à 6 mots qu'évoquent pour vous les expressions ou les termes suivants :









## SECTION 3 : PHRASES À COMPLÉTER

**Complétez les phrases suivantes.**

Avant d'arriver au cégep, je pensais que la philosophie :

---

---

Maintenant, je dis à mes amis que la philosophie :

---

---

Mes amis disent que la philosophie :

---

---

Pour une infirmière le raisonnement logique :

---

---

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent de la philosophie que :

---

---

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que la pensée critique :

---

---

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que l'argumentation :

---

---

Avant d'arriver au cégep, je pensais que la littérature :

---

---

Mes amis disent que la littérature :

---

---

Maintenant, je dis à mes amis que la littérature :

---

---

Pour une infirmière savoir s'exprimer :

---

---

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent de la littérature que :

---

---

Mes enseignantes et enseignants de Soins infirmiers disent que le français :

---

---

En Soins infirmiers la lecture c'est :

---

---



# **ANNEXE B**

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AU QUESTIONNAIRE**

Bonjour,

Dans le cadre d'une maîtrise en enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke, j'effectue une recherche sur la perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers. Un des objectifs de la recherche consiste à recueillir les représentations des élèves quant à ces cours. Je sollicite donc votre collaboration pour répondre à ce questionnaire. Dans quelques semaines, des entrevues seront également effectuées avec une quinzaine d'élèves.

Votre participation se fait sur une base volontaire et vous pouvez vous retirer de la recherche à tout moment. De plus, les données demeurent confidentielles : seule la chercheuse et son directeur, M. Jacques Boisvert, auront accès aux renseignements nominatifs. Les documents contenant des données nominatives seront conservés dans un classeur. Aucune donnée permettant d'identifier un participant ou une participante ne sera mentionnée dans le rapport ou dans des conversations impliquant une autre personne que la chercheuse et son directeur.

Je, soussignée, soussigné, accepte de répondre au questionnaire et consens à ce que Carole Martin recueille et utilise les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de cette recherche.

Nom et prénom en lettre moulées : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION!**

Carole Martin

# ANNEXE C

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ENTREVUE

Bonjour,

Comme vous le savez, dans le cadre d'une maîtrise en enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke, j'effectue une recherche sur la perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers. Il y a quelques semaines vous avez répondu à un questionnaire, l'entrevue vise maintenant à compléter et approfondir la collecte de données ainsi qu'à valider certaines données et interprétations.

Je vous rappelle que votre participation se fait sur une base volontaire et que vous pouvez vous retirer de la recherche à tout moment. De plus, les données demeurent confidentielles : seule la chercheuse et son directeur, M. Jacques Boisvert, auront accès aux renseignements nominatifs. Les documents contenant des données nominatives et les bandes sonores seront conservés dans un classeur. Aucune donnée permettant d'identifier un participant ou une participante ne sera mentionnée dans le rapport ou dans des conversations impliquant une autre personne que la chercheuse et son directeur.

Nous, soussignées, soussignés, acceptons que nos propos tenus dans le cadre de cette entrevue soient enregistrés et consentons à ce que Carole Martin recueille et utilise les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de cette recherche.

Nom et prénom en lettres moulées	Signature

Date : \_\_\_\_\_

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

## ANNEXE D

### TABLEAUX DES ASSOCIATIONS

Tableau 4  
Principales associations au terme « lecture »

<b>Apprentissage</b> 1btEC(FP) <sup>11</sup> 3cnt(P) 4bnt(F)EC(F) 6antEC(P) 10bt 14ant 17at 20at 27et	<b>Connaissances</b> 3cnt(P) 5bnt 9dntEC(F) 14ant 20at 23ant(P) 26et 28dnt(P) <b>Savoir</b> 5bnt 27et <b>Information</b> 2dt	<b>Enrichissement</b> 3cnt(P) 13at 22bt 25at 27et <b>Approfondir</b> 27et <b>Découverte</b> 9dntEC(F) <b>Culture</b> 1btEC(FP) 2dt 5bnt 27et 28dnt(P)	<b>Relaxation</b> 4bnt(F)EC(F) 6antEC(P) 15ent 17at 24ant <b>Détente</b> 3cnt(P) 17at 21ant 23ant(P) <b>Évader</b> 6antEC(P) 9dntEC(F) 23ant(P) <b>Repos</b> 12dt <b>Paix</b> 15ent <b>Abandon</b> 12dt <b>Calme</b> 3cnt(P) 10bt	<b>Devoir</b> 4bnt(F)EC(F) 16ant(F)EC(F) 18ant <b>Travaux</b> 17at <b>Examen</b> 11ant <b>Analyse littéraire</b> 11ant <b>Travail</b> 5bnt <b>Étude</b> 4bnt(F)EC(F) <b>écriture</b> 2dt
<b>Plaisir</b> 16ant(F)EC(F) 20at 21ant <b>Agréable</b> 13at 24ant 25at			<b>Imagination</b> 7at 12dt 16ant(F)EC(F) 24ant 26et <b>Créativité</b> 12dt	

<sup>11</sup> Légende :

No : no associé au questionnaire de l'élève

abcde : groupe d'âge (a=18 à 20, b=21 à 25, c=26 à 30, d=31 à 40, e= 40 et +)

t : formation générale terminée

nt : formation générale non-terminée (Français, Philosophie)

EC : échec (Français, Philosophie)

Tableau 5  
Principales associations au terme « argumentation »

<b>Point de vue</b> 1btEC(FP) 3cnt(P) 4bnt(F) EC(F) 5bnt 6antEC(P) 8btEC(PF) 13at 20at 25at <b>Opinions</b> 12dt 15ent 17at 19cnt 20at 23ant(P) 24ant 25at 28dnt(P) <b>Position</b> 22bt	<b>Débat</b> 4bnt(F)EC(F) 6antEC(P) 8btEC(FP) 11ant 13at 14ant 16ant(F) EC(F) 17at 19cnt <b>Débattre</b> 1btEC(FP)	<b>Parler</b> 19cnt <b>Parole</b> 18ant 19cnt <b>Communication</b> 4bnt(F) EC(F) 5bnt 12dt <b>Dialogue</b> 15ent <b>Discussion</b> 10bt <b>Expression</b> 12dt <b>Exprimer</b> 9dntEC(F) <b>Soutenir</b> 2dt <b>Convaincre</b> 2dt <b>Défendre son opinion</b> 9dntEC(F) <b>Expliquer</b> 2dt <b>Explication</b> 24ant <b>Partage</b> 5bnt	<b>Preuve</b> 3cnt(P) <b>Fondée</b> 26et <b>Faits</b> 15ent <b>Appui</b> 3cnt(P) <b>Validation</b> 22bt <b>Raison</b> 1btEC(FP) <b>Discours le plus fort</b> 11ant <b>Solide</b> 10bt <b>Rationalité</b> 27et <b>Connaissances</b> 5bnt 27et <b>Savoir</b> 1btEC(FP) 5bnt <b>Intelligence</b> 13at	<b>Philosophie</b> 4bnt(F)EC(F) 6antEC(P) 8btEC(FP) 16ant(F)EC(F) 26et <b>Français</b> 5bnt <b>Éthique</b> 4bnt(F)EC(F) <b>Politique</b> 13at 16ant(F)EC(F)
<b>Pénible</b> 7at <b>Inutile</b> 7at <b>Long</b> 7at 21ant <b>Répétitif</b> 24ant	<b>Conflit</b> 17at <b>Dispute</b> 16ant(F)EC(F) <b>Mésentente</b> 25at	<b>Nécessaire</b> 26et <b>Essentiel</b> 13at <b>Plaisir</b> 10bt <b>Facile</b> 21at	<b>Dissertation</b> 6antEC(P) 8btEC(PF) 11ant 18ant 20at <b>Oral</b> 15ent 21ant <b>Recherche</b> 10bt 18ant	

Tableau 6  
Principales associations au terme « français »

<b>Langue</b> 1btEC(FP) 3cnt(P) 6antEC(P) 10bt 11ant 13at 14ant 15ent 19cnt 23ant(P) 25at 26et <b>Langue</b> <b>maternelle</b> 12dt 20at 24ant <b>Langue</b> <b>parlée</b> 28dnt(P)	<b>Écriture</b> 1btEC(FP) 2dt 5bnt 6antEC(P) 7at 8btEC(FP) 11ant 20at 25at 28dnt(P) <b>Lecture</b> 4bnt(F)EC(F) 5bnt 6antEC(P) 7at 18ant <b>Lire</b> 2dt 20at	<b>Orthographe</b> 4bnt(F)EC(F) 5bnt 13at 15ent 16ant(F)EC(F) 22bt 23ant(P) 24ant <b>Syntaxe</b> 22bt 23ant(P) <b>Phrases</b> <b>complètes</b> 28dnt(P) <b>Structure</b> 24ant <b>Grammaire</b> 13at 16ant(F)EC(F) 17at 22bt 23ant(P) 24ant <b>Fautes</b> <b>orthographe</b> 8btEC(FP) 11ant 16ant(F)EC(F) 18ant 21ant 28dnt(P) <b>Mots</b> 22bt	<b>Culture</b> 3cnt(P) 15ent 21ant 25at 26et <b>Appartenance</b> 9dntEC(PF) <b>Identité</b> 12dt <b>Distinction</b> 12dt <b>Racine</b> 3cnt(P) 27et « Je » 10bt <b>Pas universel</b> 10bt <b>Histoire</b> 26et <b>Québec</b> 6antEC(P) 13at 14ant 17at 19cnt <b>France</b> 13at <b>Provinciale</b> 3cnt(P)	<b>Parler</b> 2dt 20at <b>Parole</b> 19cnt <b>S'exprimer</b> 12dt <b>Expressions</b> 28dnt(P) <b>Moyen de</b> <b>communication</b> 12dt 28dnt(P) <b>Échanger</b> 2dt 9dntEC(PF)
				<b>Complicé</b> 10bt 17at <b>Difficile</b> 14ant 15ent 22bt <b>Ennuyant</b> 4bnt(F)EC(F)

Tableau 7  
Principales associations à l'expression « esprit critique »

<b>Philosophes</b> 8btEC(FP) 10bt 28dnt(P) <b>Philosophie</b> 13at 14ant 20at 26et 28dnt(P) <b>Soins infirmiers</b> 11ant 21ant <b>Littérature</b> 26et	<b>Recherche</b> 18ant 26et <b>Explorer</b> 12dt <b>Réflexion</b> 18ant 24ant <b>Réfléchir</b> 20at 23ant(P) <b>Questions</b> 28dnt(P) <b>Remise en question</b> 13at <b>Penser</b> 19cnt 23ant(P) <b>Analyser</b> 2dt 11ant 12dt <b>Évaluation</b> 4bnt(F) EC(F) 5bnt <b>Appréciation</b> 9dntEC(F) <b>Jugement</b> 3cnt(P) 4bnt(F) EC(F) 5bnt 7at 8btEC(FP) 10bt 12dt 13at 14ant 17at 19cnt 25at <b>Critiquer</b> 3cnt(P) 12dt 16ant(F)EC(F) 18ant et 22bt	<b>Opinions</b> 3cnt(P) 6antEC(P) 7at 9dntEC(PF) 15ent 17at 19cnt 20at 24ant 25at 28dnt(P) <b>Point de vue</b> 4bnt(F)EC(F) 22bt <b>Position</b> 22bt 25at <b>Idées</b> 7at 28dnt(P) <b>Mot à dire</b> 22bt <b>Différents points de vue</b> 15ent <b>Vision</b> 14ant <b>Propre à chacun</b> 14ant <b>Manière de penser</b> 8btEC(FP) <b>Personnalité</b> 13at <b>Individuel à soi</b> 10bt	<b>Argumenter</b> 6antEC(P) 15ent 18ant 23ant(P) <b>Argument</b> 22bt <b>Débattre</b> 1btEC(FP) <b>Communication</b> 5bnt <b>Exprimer</b> 19cnt <b>Expression</b> 1btEC(FP)
---	--	---	---

Tableau 8  
Principales associations à l'expression « savoir s'exprimer »

<b>Communication</b>	<b>Négocier</b>	<b>Opinion</b>	<b>Bon langage</b>	<b>Utile</b>
3cnt(P)	11ant	5bnt	4bnt(F) EC(F)	11ant
4bnt(F) EC(F)	<b>Se défendre</b>	6antEC(P)	6antEC(P)	20at
7at	9dntEC(F)	14ant	15ent	24ant
17at	<b>Comprendre</b>	17at	16ant(F)EC(F)	<b>Bénéfique</b>
26et	10bt	19cnt	20at	20at
<b>Parler</b>	13at	25at	27et	<b>Important</b>
8btEC(FP)	15ent	<b>Point de vue</b>	<b>Respect</b>	13at
12dt	26et	8btEC(FP)	5bnt	<b>Essentiel</b>
19cnt	<b>Se faire</b>	22bt	6antEC(P)	21ant
23ant(P)	<b>comprendre</b>	<b>Position</b>	<b>Écouter</b>	<b>Agréable</b>
<b>Discussion</b>	15ent	22bt	10bt	13at
8btEC(FP)	16ant(F)EC(F)	<b>Idée</b>	21ant	<b>Amusant</b>
12dt	24ant	7at	<b>Diplomatie</b>	21ant
14ant	<b>Répondre à un</b>	8btEC(FP)	3cnt(P)	<b>Enrichissant</b>
<b>Échanger</b>	<b>besoin</b>	<b>Individuel</b>	<b>Authentique</b>	1btEC(FP)
9dntEC(F)	12dt	14ant	10bt	<b>Bien-être</b>
12dt	<b>Argumenter</b>	<b>Moi</b>	<b>Franche</b>	7at
<b>Dire</b>	25at	22bt	19cnt	13at
22bt	26et	<b>Personnalité</b>	<b>Être direct</b>	<b>Estime de soi</b>
<b>Interagir avec</b>	<b>Débat</b>	27et	19cnt	1btEC(FP)
<b>les autres</b>	17at		<b>Simplement</b>	<b>Confiance</b>
11ant	19ent		28dnt(P)	1btEC(FP)
<b>S'ouvrir</b>			<b>Gestuelle</b>	24ant
12dt			4bnt(F) EC(F)	<b>S'affirmer</b>
<b>Socialiser</b>			<b>Prestance</b>	25at
12dt			4bnt(F) EC(F)	<b>Liberté</b>
<b>Transmettre</b>			<b>Tonalité</b>	9dntEC(F)
<b>l'information</b>			3cnt(P)	<b>Pouvoir</b>
13at			<b>Bien articuler</b>	16ant(F)EC(F)
<b>Expliquer</b>			15ent	<b>Force</b>
24ant			16ant(F)EC(F)	21ant
28dnt(P)			<b>Cohésion de</b>	<b>Avancement</b>
<b>Convaincre</b>			<b>l'esprit</b>	17at
4bnt(F) EC(F)			27et	

Tableau 9  
Principales associations à l'expression « raisonnement logique »

<b>Logique</b> 3cnt(P) 15ent 19cnt 24ant	<b>Rationalité</b> <b>/rationnel</b> 3cnt(P) 24ant 27et	<b>Mathématiques</b> 1btEC(FP) 4bnt(F) EC(F) 6antEC(P) 11ant 13at 18ant 26et 28dnt(P)	<b>Réflexion/réfléchir</b> 5bnt 13at 22bt 23ant(P) 27et <b>Penser/pensée</b> 5bnt 6antEC(P) 8btEC(FP) 10bt 13at 22bt	<b>Essentiel</b> 13at 20at <b>Pratique</b> 7at 25at <b>Utile</b> 7at 21ant <b>Nécessaire</b> 25at <b>Efficacité</b> 12dt 17at
<b>Ordre/ordonné</b> 15ent 12dt	<b>Raison</b> 5bnt 14ant 19cnt 22bt	<b>Philosophie</b> 26et 28dnt(P)	<b>Recherche</b> 22bt	
<b>Règle</b> 15ent	<b>Preuve</b> 3cnt(P) 27et	<b>Soins infirmiers</b> 6antEC(P) 11ant	<b>Analyse</b> 14ant	
<b>Étape</b> 24ant 12dt	<b>Vrai</b> 5bnt	<b>Sciences</b> 3cnt(P)	16ant(F)EC(F) 27et	
<b>Cohérence</b> 9dntEC(F)	<b>Sensé</b> 22bt	<b>Gestion</b> 12dt	<b>Synthétiser</b> 27et	
<b>Méthode</b> 12dt	<b>Tête</b> 23ant(P)	<b>Partout</b> 21ant	<b>Jugement</b> 7at 14ant	
<b>Structure</b> 9dntEC(F)	<b>Fait</b> 3cnt(P) 5bnt	<b>Équations</b> 15ent 28dnt(P)	16ant(F)EC(F)	
<b>Savoir faire</b> 1btEC(FP)	<b>Expérience</b> 17at	<b>Calcul</b> 4bnt(F) EC(F)	<b>Comprendre/compréhension</b> 1btEC(FP) 10bt 11ant	
<b>Liens</b> 13at	<b>Intelligence</b> 1btEC(FP) 4bnt(F) EC(F) 8btEC(FP) 20at 25at	<b>Problèmes</b> 6antEC(P)	<b>Observation</b> 14ant	
<b>Forme</b> 9dntEC(F)	<b>Connaissance</b> 3cnt(P) 5bnt 14ant	<b>Raisonnement clinique</b> 4bnt(F) EC(F) <b>Cube rubique</b> 13at <b>Esprit critique</b> 4bnt(F) EC(F) <b>Décision</b> 16ant(F)EC(F) <b>Agir</b> 10bt <b>Argumentation</b> <b>/Arguments</b> 10bt 26et 28dnt(P)	<b>Évaluer</b> 14ant	

Tableau 10  
Principales associations à l'expression « cours de philosophie »

<b>Penser/pensée</b> 1btEC(FP) 2dt 3cnt(P) 4bnt(F) EC(F) 6antEC(P) 9dntEC(F) 16ant(F)EC(F) <b>Réflexion</b> <b>/réfléchir</b> 18ant 23ant(P) 27et <b>Introspection</b> 27et <b>Se questionner</b> 12dt <b>Argumenter</b> 2dt 4bnt(F) EC(F) 23ant(P) 26et 28dnt(P) <b>Débat</b> 4bnt(F) EC(F) 8btEC(FP) 17at 23ant(P)	<b>Ouverture</b> 1btEC(FP) 2dt 9dntEC(F) 17at 27et 28dnt(P) <b>Voir</b> <b>différemment</b> 12dt 16ant(F)EC(F) <b>Culture</b> 3cnt(P) 27et <b>Enrichissant</b> 28dnt(P) <b>Développement</b> 28dnt(P) <b>Découvrir</b> 12dt	<b>Perte de temps</b> 5bnt 15ent 18ant 20at <b>Inutile</b> 6antEC(P) 7at 8btEC(FP) 11ant 15ent 20at <b>N'aide pas</b> 7at <b>Ne sert pas mes intérêts</b> 7at	<b>Abstrait</b> 11ant <b>Lire entre les lignes</b> 12dt <b>Incompréhensible</b> 18ant 24ant <b>Vague</b> 24ant <b>Difficile à comprendre</b> 25at <b>Complicé</b> 25at <b>Pas logique</b> 10bt <b>Difficulté</b> 10bt 11ant <b>Perdue</b> 21ant	<b>Long</b> 6antEC(P) 7at 8btEC(FP) 11ant 13at 14ant 17at 18ant 21ant 25at <b>Ennuyeux</b> 4bnt(F) EC(F) 7at 11ant 15ent 20at 25at <b>Endormant</b> 8btEC(FP) 15ent
<b>Opinion</b> 5bnt 17at 23ant(P) 28dnt(P) <b>Point de vue</b> 5bnt 16ant(F)EC(F) <b>Position</b> 22bt	<b>Socrate</b> 13at 19cnt 22bt 23ant(P) <b>Philosophes</b> 10bt 23ant(P) <b>Penseur</b> 24ant			

Tableau 11  
Principales associations au terme « philosophie »

<p><b>Penser</b> 6antEC(P) 24ant</p> <p><b>Pensée</b> 1btEC(FP) 3cnt(P) 7at 14ant 16ant(F)EC(F)</p> <p><b>Réflexion</b> 11ant 22bt 27et</p> <p><b>Idée</b> 3cnt(P) 6antEC(P) 7at</p> <p><b>Questionnement</b> 4bnt(F) EC(F) 6antEC(P)</p> <p><b>Argumentation/ Arguments</b> 3cnt(P) 10bt 16ant(F)EC(F)</p> <p><b>Raison/raisonnement</b> 5bnt 12dt 18ant 23ant(P)</p>	<p><b>Façon d'être</b> 1btEC(FP)</p> <p><b>Façon de penser</b> 4bnt(F) EC(F) 8btEC(FP) 9dntEC(F) 13at</p> <p><b>Règle de vie</b> 4bnt(F) EC(F)</p> <p><b>Manière</b> 2dt</p> <p><b>De vie</b> 13at</p> <p><b>Guide</b> 17at</p>	<p><b>Philosophe</b> 1btEC(FP) 14ant 16ant(F)EC(F) 19cnt 23ant(P)</p> <p><b>Socrate</b> 11ant 20at 23ant(P)</p> <p><b>Platon</b> 11ant 15ent 19cnt</p> <p><b>« Grecs/Romains »</b> 16ant(F)EC(F)</p>
--	---	--

Tableau 12  
Principales associations à l'expression « cours de littérature »

<b>Lecture</b> 1btEC(FP) 4bnt(F) EC(F) 5bnt 6antEC(P) 8btEC(FP) 9dntEC(F) 19cnt 23ant(P) 24ant <b>Dissertation</b> 6antEC(P) 13at 18ant 22bt 23ant(P) <b>Écriture</b> 3cnt(P) 4bnt(F) EC(F) 8btEC(FP) 21at	<b>Culture</b> 3cnt(P) 11ant 21ant 27et <b>Savoir</b> 1btEC(FP) 27et <b>Apprentissage</b> 6antEC(P) 14ant <b>Ouverture</b> 1btEC(FP) <b>Éducation</b> 27et <b>Enrichissement</b> 27et <b>Découvrir</b> 12dt <b>Connaissances</b> 11ant 14ant	<b>Long</b> 4bnt(F) EC(F) 6antEC(P) <b>Répétitif</b> 10bt <b>Manque d'intérêt</b> 4bnt(F) EC(F) <b>Manque de dynamisme</b> 4bnt(F) EC(F) <b>Inutile</b> 7at <b>Complexe</b> 17at <b>Limité</b> 10bt	<b>Histoire</b> 3cnt(P) 6antEC(P) 8btEC(FP) 15ent 18ant 24ant 26et <b>Présent/passé</b> 14ant <b>Société</b> 26et 28dnt(P) <b>Langue</b> 12dt 27et <b>Français</b> 5bnt 6antEC(P) 15ent 22bt <b>Joual</b> 15et	<b>Roman</b> 5bnt 15ent 18ant 19cnt 20at <b>Poésie</b> 3cnt(P) 5bnt <b>Nouvelle</b> 20at <b>Essai</b> 17at <b>Œuvre</b> 20at <b>Légendes</b> 15ent <b>Auteurs</b> 5bnt 8btEC(FP) 11ant 20at 24ant
--	---	---	--	---

<b>Oraux</b> 8btEC(FP) 13at 22bt 23ant(P) <b>Exposé</b> 23ant(P) 28dnt(P) <b>Travail/travaux</b> 7at 28dnt(P) <b>Analyse</b> 17at 24ant <b>Étude</b> 7at <b>Devoirs</b> 4bnt(F) EC(F) <b>Recherche</b> 26et <b>Rédaction</b> 17at <b>Projet</b> 13at	<b>Intelligence</b> 1btEC(FP)	<b>Intéressant</b> 7at 13at 17at <b>Important</b> 28dnt(P) <b>Nécessaire</b> 25at	<b>Québec</b> 14ant 20at <b>International</b> 1btEC(FP)	<b>Grammaire</b> 5bnt 8btEC(FP) 11ant 22bt 23ant(P) <b>Syntaxe</b> 22bt 23ant(P) 25at <b>Orthographe</b> 14ant 22bt <b>Fautes</b> 16ant(F)EC(F) 21ant <b>Maîtriser la langue</b> 28dnt(P) <b>Bien écrire</b> 25at <b>Mieux dire</b> 2dt
---	----------------------------------	--	---	--

Tableau 13  
Principales associations au terme « littérature »

<b>Culture</b> 3cnt(P) 11ant 17at 22bt 25at 27et <b>Connaissance</b> 17at 25at 27et <b>Comprendre</b> 2dt 4bnt(F) EC(F) 9dntEC(F) <b>Développement</b> 12dt 22bt <b>Apprendre</b> 4bnt(F) EC(F) 9dntEC(F) <b>Enrichissement</b> 13at 21ant <b>Savoir</b> 17at 27et <b>Éducation</b> 27et <b>Instruit</b> 26et <b>Découvrir</b> 6antEC(P) <b>Intelligence</b> 1btEC(FP)	<b>Écriture/écrire</b> 5bnt 9dntEC(F) 12dt 15ent 22bt 26et <b>Lecture/lire</b> 4bnt(F) EC(F) 5bnt 11ant 22bt 23ant(P)	<b>Histoire</b> 7at 15ent 18ant 23ant(P) 24ant <b>Connaître son patrimoine</b> 11ant <b>Ancien</b> 8btEC(FP) <b>Moyen Âge</b> 19cnt <b>Renaissance</b> 19cnt <b>Époque</b> 3cnt(P) <b>Époque ancienne</b> 25at <b>Travers le temps</b> 21ant <b>Courant/année /époque</b> 14ant	<b>Roman</b> 5bnt 6antEC(P) 8btEC(FP) 10bt 11ant 14ant 16ant(F)EC(F) 20at <b>Poésie</b> 3cnt(P) 16ant(F)EC(F) 19cnt 20at <b>Nouvelles</b> 8btEC(FP) 16ant(F)EC(F) 20at <b>Théâtre</b> 10bt 20at <b>Bande dessinée</b> 10bt <b>Essai</b> 16ant(F)EC(F) <b>Cinéma</b> 28dnt(P)	<b>Français</b> 14ant 22bt 23ant(P) <b>Québécois /Québec</b> 5bnt 7at <b>Française</b> 5bnt 15ent <b>Anglais</b> 10bt <b>Étranger</b> 7at <b>Monde</b> 24ant
			<b>Auteurs</b> 11ant 14ant 17at 24ant 28dnt(P) <b>Molière</b> 23ant(P) <b>Cyrano</b> 19cnt	