



## Rapport à l'écrit de personnes enseignant au collégial dans toutes les disciplines

Myriam Villeneuve-Lapointe<sup>1</sup>, Valérie Thomas<sup>2</sup> et Anick Sirard<sup>3</sup>,

<sup>1</sup>*Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec*

<sup>2</sup>*Université de Montréal, Montréal, Québec*

<sup>3</sup>*Centre de services scolaire des Samares, Lanaudière, Québec*

### Pour citer cet article :

Villeneuve-Lapointe, M., Thomas, V. et Sirard, A. (2024). Rapport à l'écrit de personnes enseignant au collégial dans toutes les disciplines. *Didactique*, 5(1), 1-26. <https://doi.org/10.37571/2024.01011>.

**Résumé :** La faible compétence en écriture des élèves du collégial francophone est au cœur de rapports officiels (p. ex. Boivin et al., 2022) comme d'écrits destinés à un large public (p. ex. Dion-Viens, 2022). Pourtant, la formation collégiale devrait amener tous les élèves à parfaire leur compétence en écriture à travers les différents cours de leur programme (MEES, 2017). Nous avons décrit le rapport à l'écrit (Blaser et al., 2015) de personnes enseignant les diverses disciplines au collégial puisque ce rapport influence l'accompagnement offert. Nous avons sondé 72 personnes enseignantes œuvrant dans des collèges de six régions du Québec. Le questionnaire porte sur leurs pratiques d'enseignement de l'écriture, leur conception de l'écriture et de son apprentissage, la valeur qu'elles accordent à l'enseignement de l'écriture et les sentiments qu'elles éprouvent devant cet enseignement. Des statistiques descriptives ont révélé des différences significatives entre les personnes enseignant le français et leurs collègues des autres matières pour les différentes dimensions du rapport à l'écrit. Les analyses montrent également des corrélations entre la dimension axiologique et les dimensions affective et praxéologique.

**Mots-clés :** rapport à l'écrit, collégial, écriture.



## Problématique

Les difficultés que les élèves du collégial québécois<sup>1</sup> sont décriées dans des rapports officiels (p. ex. Boivin et al., 2022 ; Fédération des cégeps, 2021) et au cœur de divers travaux de recherche (p. ex. Besselle, 2020 ; Cabot et Chouinard, 2014). Certaines personnes déplorent la piètre maîtrise du code grammatical des élèves (Dion-Viens, 2022), d'autres leurs difficultés à mobiliser un lexique riche et juste (Bergeron, 2021 ; Despatie, 2021) ou à communiquer clairement leur pensée (Fortier, 2021). Si les difficultés en écriture des élèves du collégial représentent une préoccupation actuelle, elles se révèlent aussi chroniques, comme en font foi différents écrits produits dans les dernières décennies, qu'il s'agisse d'articles de journaux (p. ex. Baril, 1986 ; Cauchy, 2007 ; Ouimet, 1992) ou de rapports de recherche (p. ex. Bibeau, 1975 ; Lefrançois et al., 2008 ; Simard, 1995).

Au fil des décennies, plusieurs ont proposé que l'on repense les cours de littérature intégrés à tous les programmes collégiaux afin que l'enseignement de l'écriture y occupe une place plus importante, ce qui a toujours rencontré une certaine opposition (De Repentigny, 2023). Réitérée par un groupe d'expertes en 2022 (Boivin et al., 2022), la proposition fait toujours débat (p. ex. Ménard, 2023 ; Morissette, 2023). Ainsi, pour l'instant, les contenus littéraires sont toujours au cœur des cours de littérature (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) et la grammaire ainsi que l'écriture ne sont pas nécessairement enseignées de manière explicite (Fédération des cégeps, 2021). Les personnes enseignantes de littérature ne sont d'ailleurs pas formées en didactique du français et ont le plus souvent une formation en littérature (Babin, 2016).

Malgré ce débat concernant les cours de littérature, l'enseignement de l'écriture est une responsabilité partagée entre les personnes enseignant dans toutes les disciplines (Blaser, 2009 ; Boyer, 2016). L'enseignante de physique accompagnera ses élèves dans la rédaction de rapports de laboratoire, tandis que l'enseignant en techniques policières enseignera le rapport d'intervention. Le projet *Écrits en chantier* (Blaser et al. 2016), financé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie de 2012 à 2016, visait à élaborer un programme de formation destiné aux personnes enseignant au collégial et à l'université afin qu'elles comprennent mieux leur rôle dans le développement de la compétence en écriture et en lecture et qu'elles puissent mieux

---

<sup>1</sup>Au Québec, les études collégiales sont non obligatoires (Gouvernement du Québec, 2024). Elles suivent les cinq années du secondaire et précèdent l'entrée à l'université. Deux types de programmes mènent à un diplôme d'études collégiales : les programmes préuniversitaires d'une durée de deux ans préparent les élèves aux études universitaires ; les programmes techniques d'une durée de trois ans préparent les élèves au marché du travail tout en leur donnant accès à l'université.

s'acquitter de ce rôle. Pour ce faire, on voulait les amener à mieux connaître les caractéristiques des écrits liés à leur discipline d'enseignement, comme les principes didactiques liés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Le projet *Écrits en chantier* a bel et bien permis la création de matériel didactique disponible sur Internet et la mise sur pied de formations diverses (Lanctôt, 2017). Or, au collégial, les personnes enseignantes sont responsables de leur développement professionnel (Deschênes, 2021) et rien ne les oblige à s'intéresser à ces formations.

À l'enseignement de l'écrit se superpose l'évaluation de la qualité de l'écriture. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages prévoient que la maîtrise de la langue soit évaluée dans tous les travaux écrits, plusieurs collèges y accordant 10 % de la note de chaque évaluation (notamment Collège d'Alma, 2018 ; Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, 2021 ; Cégep de Baie-Comeau, 2022). En ce sens, si l'on ne fait pas un enseignement actif de la grammaire dans les cours collégiaux, la maîtrise de la langue devrait être un critère d'évaluation pris en compte dans tous les cours. Or, plusieurs personnes qui enseignent au collégial n'évalueraient pas la maîtrise de la langue, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'elles doutent de leurs compétences à corriger les écrits de leurs élèves (Kingsbury et Tremblay, 2008 ; Pelletier et al., 2016). Il faut dire que les personnes qui enseignent au collégial ne sont pas tenues de réussir un test de français universel, contrairement à leurs collègues des ordres primaires et secondaires (Ruest, 2015). Les collèges vérifieraient la compétence en écriture des personnes qu'ils embauchent, mais la forme de l'évaluation, ses objectifs et les suivis effectués auprès des personnes qui y échouent varieraient d'un collège à l'autre (Boivin et al., 2022).

Ainsi, il semble que les personnes enseignant dans les différentes disciplines du collégial pourraient mal reconnaître leur rôle dans l'enseignement de l'écriture ou ne pas le jouer pleinement. C'est ce qui ressort de deux recherches qui se sont intéressées à l'accompagnement offert en lecture et en écriture dans des cours qui ne relèvent pas de la littérature (Desmeules et Bousquet, 2015 ; Lampron, 2014).

Desmeules et Bousquet (2015) ont sondé, puis rencontré des personnes enseignant dans le programme préuniversitaire de sciences humaines. Leur recherche montre que la majorité des personnes enseignantes disaient reconnaître l'importance de soutenir les compétences en lecture et en écriture des élèves et que certaines avaient développé des pratiques personnelles d'accompagnement. Or, certaines n'étaient pas convaincues que l'enseignement de l'écrit relevait de leur rôle et disaient manquer de temps pour offrir de l'accompagnement ou de la rétroaction aux élèves. De son côté, Lampron (2014) a mené des entretiens auprès de trois enseignantes de techniques ayant suivi une journée de formation dans le cadre du projet *Écrits en chantier*. Elle conclut qu'une première journée

de formation peut amener les personnes enseignantes à repenser leur rôle dans l'accompagnement de l'écrit. Or, leur engagement dans un changement de pratique sera influencé par leurs représentations préalables quant à leur rôle, leurs conceptions de l'écrit et de son apprentissage, et leur confiance quant à leur capacité à changer leurs pratiques. Pour mieux comprendre les représentations et les pratiques des personnes enseignantes, cette recherche, comme celle de Desmeules et Bousquet, a mobilisé la notion de rapport à l'écrit, laquelle concerne l'ensemble des relations complexes qu'une personne entretient avec la lecture et l'écriture (Chartrand et Blaser, 2008).

Le rapport à l'écrit des personnes enseignantes se lie à la manière dont elles conçoivent l'écrit dans leur discipline et à leur appréciation des compétences qu'ont leurs élèves en écriture et en lecture (Lampron, 2014). Leur rapport à l'écrit peut influencer l'efficacité de leur enseignement (Lafont-Terranova et Colin, 2002), notamment puisqu'il peut orienter le choix des activités de lecture et d'écriture qu'elles proposent à leurs élèves, comme l'accompagnement qu'elles leur offrent pendant ces activités (Blaser et al., 2015 ; Colognesi et al., 2017).

Vu le nombre limité de recherches s'étant intéressées au rapport à l'écrit des personnes enseignant au collégial au Québec et considérant qu'il peut s'agir d'une porte d'entrée intéressante pour mieux connaître l'accompagnement qui est fourni aux élèves en écriture durant l'ensemble de leur parcours collégial, nous avons voulu décrire ce rapport à l'écrit chez des personnes qui enseignent dans toutes les disciplines du collégial.

## **Cadre théorique**

Le concept de « rapport à » est issu des travaux en psychologie, en sociologie et en anthropologie. Une association entre le sujet et le savoir dans un contexte situé socialement a initialement été proposée par Charlot (1997). Ainsi, chaque individu entretient une relation avec le savoir qui lui est propre et qui est influencé par le contexte social dans lequel il se trouve. Chevallard (1985) a ensuite repris ce concept en didactique des mathématiques et Barrée-De Miniac (1992 ; 2000 ; 2002) l'a ensuite défini et actualisé en didactique de l'écriture. D'autres personnes chercheuses (notamment Blaser et al., 2015 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Thyrion et Dezutter, 2002) se sont intéressées au rapport à l'écrit en associant la lecture et l'écriture puisqu'il s'agit de deux compétences complémentaires.

Le rapport à l'écrit peut être défini comme « la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit, son enseignement, son apprentissage et ses usages » (Blaser et al., 2015, p. 56). Ces auteures ajoutent que « le rapport à l'écrit façonne les attitudes du *Villeneuve-Lapointe et al., 2024*

sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit » (p. 52). Le rapport à l'écrit considère les liens étroits qui existent entre la lecture et l'écriture dans le cadre scolaire, raison pour laquelle des membres de la communauté scientifique (p. ex., Blaser et al., 2015 ; Montésinos-Gelet et Fleuret, 2012) préfèrent la notion englobante de rapport à l'écrit, et ce, même dans des recherches qui ne portent que sur l'un des deux volets du rapport à l'écrit (la lecture ou l'écriture).

Différentes opérationnalisations de ce concept ont été réalisées. Pour développer le questionnaire utilisé dans la présente recherche, les quatre dimensions issues des travaux de Chartrand et Blaser (2008) et repris dans différentes recherches (voir notamment Lamb et al., 2017 ; Maynard et Armand, 2016) sont utilisées : dimensions conceptuelle, praxéologique, affective et axiologique. 1) La dimension conceptuelle correspond aux conceptions, aux représentations et aux idées par rapport à la lecture et l'écriture ainsi qu'aux connaissances des concepts lire et écrire que possède la personne (Blaser et al., 2015 ; Lamb et al., 2017 ; Maynard et Armand, 2016). 2) La dimension praxéologique réfère aux pratiques de lecture et d'écriture d'une personne ainsi qu'au contexte dans lequel elle les met en œuvre (Blaser et al., 2015 ; Maynard et Armand, 2016). 3) La dimension affective renvoie aux sentiments et aux émotions qu'une personne éprouve pour la lecture et l'écriture (Blaser et al., 2015 ; Lamb et al., 2017 ; Maynard et Armand, 2016). 4) La dimension axiologique est associée à la valeur que la personne attribue à l'écriture et à la lecture tant dans sa vie personnelle que professionnelle (Blaser et al., 2015 ; Maynard et Armand, 2016).

Chez les personnes enseignantes, le rapport à l'écrit peut s'étudier sur différents plans (Beaudry et al. 2018 ; Émery-Bruneau, 2010). Le plan personnel renvoie aux pratiques de l'écrit dans la sphère privée. Le plan didactique renvoie à la façon dont la personne enseignante conçoit l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit et les pratiques qu'elle met en place pour amener les élèves à faire des apprentissages. Le plan professionnel fait référence aux pratiques de lecture et d'écriture d'une personne dans le cadre de son emploi. Ce dernier plan n'est pas nécessairement associé aux élèves. Les lectures professionnelles ou scientifiques, les échanges de courriels avec la direction et l'écriture d'un compte-rendu d'une rencontre sont associés au plan professionnel. Les différents plans peuvent être plus ou moins liés. Par exemple, si les pratiques personnelles de lecture peuvent influencer les œuvres étudiées en classe (Beaudry et al., 2018), les conceptions des fonctions de l'écrit peuvent différer dans la sphère personnelle et didactique (Colin, 2014).

Pour mieux connaître l'accompagnement qui est fourni aux élèves en écriture durant l'ensemble de leur parcours collégial, l'objectif de cet article est de décrire les quatre

*Villeneuve-Lapointe et al., 2024*

dimensions du plan didactique du rapport à l'écrit de personnes enseignant au collégial et plus spécifiquement le volet écriture.

## **Méthodologie**

Afin de répondre à cet objectif, nous avons analysé des données issues d'une enquête réalisée à l'hiver 2023 dans différents cégeps. Le questionnaire utilisé dans cette enquête a été développé à la suite d'une recension des écrits sur le concept de rapport à l'écrit et s'adressait autant aux personnes enseignant au préscolaire qu'à l'université, peu importe les disciplines. Il s'inspire des questionnaires et des guides d'entrevue utilisés dans différentes recherches ayant documenté le rapport à l'écrit, notamment Delcambre et Reuter (2002), Émery-Bruneau (2010), Lamb et al. (2017), et Maynard et Armand (2015). Les quatre dimensions du rapport à l'écrit recensées dans la section précédente (conceptuelle, praxéologique, affective et axiologique) sont documentées dans le questionnaire élaboré, et ce, tant en lecture qu'en écriture.

Une première version du questionnaire a fait l'objet d'une validation par trois personnes expertes issues du milieu universitaire. Des modifications quant à la formulation des questions et des choix de réponses ont été effectuées à la lumière de leurs commentaires et ont mené à la création d'une deuxième version du questionnaire. Une seconde validation a été effectuée auprès de 11 personnes enseignantes. Quelques modifications ont été apportées à la formulation des énoncés afin de s'assurer de la compréhension de toutes les personnes participantes. Cette version finale a ensuite été utilisée pour décrire le rapport à l'écrit du personnel enseignant.

Dans le cadre de cet article, nous présentons uniquement les dimensions du plan didactique du rapport à l'écrit, volet écriture, des personnes enseignant au collégial. Rappelons que le plan didactique renvoie à tout ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. En plus d'une section portant sur les données sociodémographiques, le présent article présente les résultats obtenus à 11 questions concernant la dimension conceptuelle, 8 questions abordant la dimension praxéologique, 6 questions traitant de la dimension affective et 3 questions associées à la dimension axiologique. Ces différentes questions amenaient les personnes participantes à donner leur degré d'accord à l'aide d'échelle de Likert à 5 points, ou à indiquer la fréquence d'utilisation d'une pratique également à l'aide d'échelle de Likert à 5 points. Pour la section praxéologique, les personnes pouvaient aussi répondre « Ne s'applique pas à mon contexte ». Au moment des analyses, nous avons considéré qu'une pratique qui « ne s'appliquait pas » n'était jamais mise en place par la personne. Enfin, une question facultative permettant d'ajouter des pratiques ou des commentaires

était proposée à la fin de chaque section (dimension). Or, ces questions ouvertes n'ont pas été analysées dans le cadre de cet article, les réponses étant trop peu nombreuses.

Au total, les réponses de 72 personnes enseignant au collégial ont été analysées : 53 d'entre elles ont répondu à l'ensemble du questionnaire, tandis que 19 ont seulement complété la section sur la dimension conceptuelle. Parmi les personnes participantes, 22 s'identifient comme un homme et 50 comme une femme. Elles œuvrent dans six régions du Québec : Bas-Saint-Laurent, Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches, Estrie, Lanaudière et Montréal. Parmi les personnes participantes, 14 avaient entre 0 et 5 ans d'expérience en enseignement, 7 entre 6 et 10 ans d'expérience, 11 entre 11 et 15 ans d'expérience, 16 entre 16 et 20 ans d'expérience, et 24 plus de 20 ans d'expérience. Seules deux d'entre elles ne parlent pas majoritairement français à la maison et parlent davantage anglais. Le Tableau 1 présente le domaine d'enseignement des personnes participantes. Il est à noter qu'une d'entre elles enseigne à la fois dans les cours spécifiques au programme d'arts et lettres et dans les cours de littérature de la formation générale, d'où son appartenance à deux domaines (*sciences et techniques en arts et lettres et français, langue d'enseignement et littérature*).

**Tableau 1.**

*Domaine d'enseignement où interviennent les personnes participantes*

Domaine d'enseignement	Nombre de personnes participantes
Sciences et techniques naturelles	13
Sciences et techniques physiques	11
Sciences et techniques humaines	19
Sciences et techniques administratives	6
Sciences et techniques en arts et lettres	4
Français, langue d'enseignement et littérature	18
Langues secondes	2

Pour analyser les résultats, nous avons mené des statistiques descriptives (fréquences, pourcentages) à l'aide du logiciel SPSS. Comme 18 personnes répondantes enseignaient

dans la discipline Français, langue d'enseignement et de littérature (après nommé « français »), nous avons aussi cherché à voir s'il y avait des différences entre leurs réponses et celles de leurs collègues qui enseignent d'autres disciplines. Comme nos données n'étaient pas normalement distribuées, nous avons utilisé le test de Mann-Whitney. Nous avons aussi cherché à voir si d'autres regroupements étaient possibles (p. ex. les personnes qui enseignent des cours de sciences et techniques humaines se distinguent-elles de celles qui enseignent des cours de sciences et techniques naturelles ?), sans parvenir à faire des regroupements puisque la place que prend l'écriture dans un cours semble le plus souvent liée au cours donné et aux méthodes privilégiées par l'enseignant qu'à la discipline. Enfin, considérant l'interrelation entre les dimensions du rapport à l'écrit, nous avons exploré les liens entre les items des différentes dimensions. Pour ce faire, nous n'avons retenu que les 53 participants qui ont rempli l'ensemble du questionnaire et avons mené des corrélations de Spearman.

## Résultats

Les résultats sont présentés en suivant les quatre dimensions du rapport à l'écrit.

### Dimension conceptuelle

D'abord, pour mieux comprendre le rapport à l'écrit des personnes enseignant au collégial, il nous a semblé prioritaire de les sonder sur les diverses conceptions qu'elles ont de l'écriture et de son apprentissage. En ce sens, la première section du questionnaire [porte](#) sur la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit et le Tableau 2 en présente les résultats.

**Tableau 2.***Conceptions de l'écriture sur le plan didactique*

		Degré d'accord (N=72)					Différences entre les disciplines			
		1	2	3	4	5	Rang moyen français (N = 18)	Rang moyen autre discipline (N = 54)	U Mann-W	p
Écrire s'apprend grâce à un enseignement	F	0	2	3	30	37	50,28	31,91	734,00	**
	%	0	2,78	4,17	41,67	51,39				*
Écrire s'apprend en imitant	F	2	4	19	25	22	46,58	33,14	667,50	*
	%	2,78	5,56	26,39	34,72	30,56				
Écrire s'apprend en lisant	F	1	1	2	24	44	37,64	36,12	506,50	
	%	1,39	1,39	2,78	33,33	61,11				
Apprendre à écrire exige beaucoup de pratique	F	1	1	1	30	39	41,50	34,83	576,00	
	%	1,39	1,39	1,39	41,67	54,17				
L'écriture permet d'approfondir sa pensée	F	1	0	3	17	51	43,22	34,26	607,00	*
	%	1,39	0	4,17	23,61	70,83				
Les personnes qui écrivent bien sont inspirées	F	7	10	29	17	9	25,92	40,03	295,50	**
	%	9,72	13,89	40,27	23,61	12,50				
L'écriture est le principal vecteur de réussite scolaire	F	2	5	12	40	13	46,89	33,04	673,00	**
	%	2,78	6,94	16,67	55,56	18,06				
Pour se mettre à écrire, on doit avoir les idées claires	F	2	7	19	28	16	35,83	36,72	474,00	
	%	2,78	9,72	26,39	38,89	22,22				
Les jeunes ne savent plus écrire	F	4	15	23	24	6	29,11	38,96	353,00	
	%	5,56	20,83	31,94	33,33	8,33				
Une personne qui écrit bien ne se pose pas de questions	F	43	22	7	0	0	27,42	39,53	322,50	*
	%	59,72	30,55	9,72	0	0				
Écrire est un moyen d'apprendre	F	0	0	5	28	39	47,42	32,86	682,50	**
	%	0	0	6,94	38,89	54,17				

Note. 1 = Tout à fait en désaccord ; 2 = Plutôt en désaccord ; 3 = Ni en accord ni en désaccord ; 4 = Plutôt en accord ; 5 = Tout à fait en accord

$p$  : \*\*\* = entre 0 et 0,001 ; \*\* = entre 0,001 et 0,01 ; \* = entre 0,01 et 0,05

Certains énoncés font l'objet d'un consensus<sup>2</sup>. Ainsi, en additionnant les réponses « Plutôt en accord » et « Tout à fait en accord », on constate que pour plus de 90 % des personnes répondantes, écrire s'apprend par un enseignement (93,06 %, dont 51,39 % tout à fait en accord), par la lecture (94,44 %, dont 61,11 % tout à fait en accord) et par la pratique (95,84 %, dont 54,17 % tout à fait en accord). Pour les personnes répondantes, l'écriture exige le doute et la remise en question : plus de 90 % des personnes sont en désaccord avec l'énoncé « Une personne qui écrit bien ne se pose pas de questions ».

En ce qui concerne la fonction de l'écriture, pour plus de 90 % des personnes répondantes, l'écriture est un moyen d'apprendre et d'approfondir sa pensée. Considérant ce dernier point, il peut sembler contradictoire que moins de 13 % soient en désaccord avec l'énoncé « Pour se mettre à écrire, une personne doit avoir les idées claires ». Selon les personnes répondantes, si l'écriture permet d'approfondir sa pensée, il resterait nécessaire que cette pensée soit déjà suffisamment aboutie pour initier l'acte d'écrire.

Les avis sont davantage partagés sur certaines questions. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, l'imitation ne semble pas faire consensus puisque 26,39 % des personnes répondantes ne sont ni en accord ni en désaccord avec l'énoncé. De la même façon, plus de 40 % des personnes répondantes ne sont ni en accord ni en désaccord avec l'énoncé selon lequel écrire exige d'être inspiré. Enfin, devant le mythe tenace « Les jeunes ne savent plus écrire », les avis sont aussi partagés. La grande majorité des personnes répondantes (86,10 %) ont une position neutre ou « plutôt » en accord ou en désaccord. En ce sens, si les avis sont partagés sur cette question, rares sont celles qui veulent se prononcer d'une manière catégorique en s'affirmant « Tout à fait » en accord ou en désaccord.

Notons aussi que les avis divergent quant à l'importance de l'écriture pour la réussite scolaire. En effet, si pour la majorité des personnes répondantes (73,62 %) l'écriture est le principal vecteur de réussite scolaire, 26,38 % ne le croient pas ou n'en sont pas certaines.

En ce qui concerne les différences de distribution entre les réponses des personnes qui enseignent le français et de celles qui enseignent une autre discipline, elles sont significatives ( $p \leq 0,05$ ) pour sept des onze items. Pour les items qui concernent

---

<sup>2</sup> Seuls les pourcentages seront utilisés dans le corps du texte pour alléger la lecture.  
*Villeneuve-Lapointe et al., 2024*

l'apprentissage de l'écriture, les premières sont plus en accord avec le fait qu'écrire s'apprend grâce à un enseignement et par l'imitation, et qu'il s'agit du principal vecteur de réussite scolaire. L'écart le plus grand se trouve au niveau du premier énoncé : si 88,89 % des personnes enseignant le français sont « tout à fait en accord » avec le fait que l'apprentissage de l'écriture exige un enseignement, c'est le cas de seulement 38,89 % de celles qui enseignent une autre discipline.

Pour les items qui se lient aux fonctions de l'écriture, les personnes qui enseignent le français sont plus en accord avec le fait qu'écrire permet d'approfondir sa pensée et d'apprendre. Notons que devant ce deuxième énoncé, 83,33 % des personnes qui enseignent le français se disent totalement d'accord, contre 44,44 % des personnes qui enseignent une autre discipline.

En ce qui concerne les mythes qui entourent l'écriture, les personnes qui enseignent le français sont moins en accord avec le fait que les personnes qui écrivent ne se posent pas de questions. Et si plusieurs sont incertaines devant l'énoncé selon lequel les personnes qui écrivent bien sont inspirées (les réponses plutôt en désaccord et ni en désaccord étant nombreuses), seulement 11,11 % des personnes qui enseignent le français sont en accord avec l'énoncé, contre 44,44 % des personnes qui enseignent une autre discipline.

Après avoir sondé les personnes enseignantes sur leurs conceptions de l'écriture, nous avons voulu mieux connaître leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.

### **Dimension praxéologique**

Pour documenter la dimension praxéologique de leur rapport à l'écrit, nous avons demandé aux personnes répondantes de se référer aux deux années précédentes pour évaluer à quelle fréquence elles avaient mis en place diverses pratiques avant, pendant et après une tâche d'écriture (voir Tableau 3). Rappelons que pour cette dimension du rapport à l'écrit, comme pour les deux prochaines dimensions, le nombre total de personnes répondantes était de 53.

**Tableau 3.***Pratiques d'enseignement avant, pendant et après une tâche d'écriture*

		Fréquence de la pratique (N=53)					Différence entre les disciplines				
		1	2	3	4	5	Rang moyen français (N = 18)	Rang moyen autre discipline (N = 35)	U Mann- W.	p	
AVANT	Étudier un modèle de l'écrit	F	13	3	6	13	18	38,03	21,33	513,50	***
		%	24,53	5,66	11,32	24,53	33,96				
	Évaluer le plan	F	21	2	11	10	9	37,86	21,41	510,50	***
		%	39,62	3,77	20,75	18,87	16,98				
	Inviter les élèves à commenter leurs pairs	F	19	7	10	15	2	35,61	22,57	470,00	**
		%	38,85	13,21	18,87	28,30	3,77				
PENDANT	Accompagner la réécriture	F	12	5	19	11	6	38,69	20,99	525,50	***
		%	22,64	9,43	35,85	20,75	11,32				
	Permettre les outils numériques	F	10	5	8	7	23	22,69	29,21	237,50	
		%	18,87	9,43	15,09	13,21	43,40				
	Indiquer les erreurs de langue	F	7	5	2	10	29	31,86	24,50	402,50	
		%	13,21	9,43	3,77	18,87	54,72				
APRÈS	Rencontrer en sous-groupes selon les difficultés	F	32	5	8	5	3	32,72	24,06	418,00	*
		%	60,38	9,43	15,09	9,43	5,66				
	Planifier un retour sur les erreurs de langue	F	23	7	6	10	7	38,92	20,87	529,50	**
		%	43,40	13,21	11,32	18,87	13,21				

Note. 1= Jamais ou Ne s'applique pas à mon contexte ; 2 = Rarement ; 3 = Parfois ; 4 = Souvent ; 5 = Toujours ou presque. p : \*\*\* = entre 0 et 0,001 ; \*\* = entre 0,001 et 0,01 ; \* = entre 0,01 et 0,05

D'entrée de jeu, notons que quatre personnes (7,55 %) ont indiqué que l'ensemble des pratiques ne s'appliquaient pas à leur contexte ou qu'elles ne les avaient jamais mises en place, ce qui pourrait se lier aux cours qu'elles ont enseignés dans les deux années précédant la passation du questionnaire (p. ex. des cours pratiques de dessin ou de soins infirmiers) et aux modalités d'enseignement et d'évaluation qu'elles privilégient (p. ex. une enseignante de dessin peut demander aux élèves de rassembler et de commenter par écrit leurs œuvres dans un portfolio, alors qu'une autre peut demander aux élèves de présenter leurs œuvres à l'oral). Il reste que 92,45 % des personnes répondantes reconnaissent que dans leurs cours, les élèves doivent écrire à certains moments et que des pratiques d'accompagnement leur sont offertes.

Ainsi, la majorité des personnes répondantes révèlent qu'au moins « parfois », elles enseignent un modèle de l'écrit (69,81 %) et évaluent le plan de rédaction avant que les élèves n'entament l'écriture (56,60 %). Pendant l'écriture, la majorité font collaborer les élèves (50,94 %), encouragent la réécriture (67,92 %) ou relèvent les erreurs de langue (77,36 %). Nous avons ici considéré qu'une pratique est fréquente si elle est au moins « parfois » mise en place considérant que lors des évaluations en classe, les personnes enseignantes pourraient offrir moins de soutien aux élèves.

En ce qui concerne les personnes intervenant dans la discipline français, les résultats au test de Mann-Whitney suggèrent qu'elles se distinguent sur six des huit pratiques ( $p \leq 0,05$ ). L'accompagnement offert par les personnes qui enseignent le français est donc plus soutenu, et ce, durant l'ensemble du processus d'écriture. Par exemple, si 66,66 % des personnes qui enseignent le français étudient toujours ou presque un modèle de l'écrit en classe, seuls 17,14 % de leurs collègues des autres disciplines le font aussi fréquemment. Soulignons aussi que malgré que les différences entre les deux groupes n'ont pas été significatives au test de Mann-Whitney ( $p = 0,126$ ), les personnes qui enseignent le français semblent offrir moins souvent aux élèves d'utiliser des outils numériques (23,53 % des personnes enseignant le français le font « toujours ou presque », contre 67,86 % de celles qui enseignent une autre discipline).

En plus d'avoir sondé les personnes enseignantes sur leurs pratiques d'enseignement de l'écriture, nous avons voulu mieux connaître les sentiments qu'elles éprouvent devant cet enseignement.

### Dimension affective

Les personnes enseignantes ont dû se positionner devant l'énoncé « Soutenir le développement des habiletés des élèves en écriture est... », ce qui nous renseigne sur la dimension affective de leur rapport à l'écrit sur le plan didactique (voir Tableau 4).

**Tableau 4.**

#### *Sentiments éprouvés quant à l'enseignement de l'écriture*

	Degré d'accord (N=53)					Différence entre les disciplines				
		1	2	3	4	5	Rang moyen français (N = 18)	Rang moyen autre discipline (N = 35)	U Mann-W.	p
Agréable	F	1	8	15	16	13	39,00	20,83	531,00	***
	%	1,89	15,09	28,30	30,19	24,53				
Ennuyant	F	17	13	17	4	2	14,83	33,26	267,00	***
	%	32,08	24,53	32,08	7,55	3,77				
Facile	F	7	18	15	10	3	31,47	24,70	395,50	
	%	13,21	33,96	28,30	18,87	5,66				
Épuisant	F	10	9	14	14	6	24,14	28,47	263,50	
	%	18,87	16,98	26,42	26,42	11,32				
Valorisant	F	0	6	15	21	11	37,11	21,80	497,00	***
	%	0	11,32	28,30	39,62	20,75				
Stressant	F	10	15	15	11	2	22,08	29,53	226,50	
	%	18,87	28,30	28,30	20,75	3,77				

Note. 1 = Tout à fait en désaccord ; 2 = Plutôt en désaccord ; 3 = Ni en accord ni en désaccord ; 4 = Plutôt en accord ; 5 = Tout à fait en accord

p : \*\*\* = entre 0 et 0,001 ; \*\* = entre 0,001 et 0,01 ; \* = entre 0,01 et 0,05

La majorité des personnes répondantes trouvent que cet enseignement est valorisant (60,37 %) et agréable (54,74 %). Néanmoins, cet enseignement se révèle épuisant pour près du tiers (37,74 %) et stressant pour près du quart (24,52 %). Enfin, près du quart des personnes répondantes trouvent facile d'offrir cet enseignement (24,53 %), alors que près de la moitié d'entre elles ne trouvent pas cet enseignement facile (47,17 %).

Les différences de distribution sont significatives ( $p \leq 0,05$ ) entre les réponses des personnes qui enseignent le français et celles des personnes qui enseignent dans une autre discipline, et ce, pour trois énoncés. En ce qui concerne les sentiments positifs, les personnes qui enseignent le français trouvent l'enseignement de l'écriture plus agréable et valorisant (88,89 % pour ces deux énoncés) que leurs collègues (respectivement 37,14 % et 45,71 % pour ces deux énoncés). En ce qui concerne les sentiments négatifs, 94,44 % des personnes qui enseignent le français sont en désaccord avec le fait que ce serait ennuyant, alors que leurs collègues sont plus mitigés : 45,71 % sont ni en accord, ni en désaccord et 37,14 % sont en désaccord avec l'énoncé.

La dernière dimension sur laquelle les personnes enseignantes étaient sondées est la dimension axiologique.

### **Dimension axiologique**

Trois questions sondaient les personnes enseignantes sur la dimension axiologique de leur rapport à l'écrit.

D'abord, elles devaient se positionner devant l'énoncé « J'accorde beaucoup de valeur au développement de la compétence en écriture des élèves ». C'est 50,94 % des personnes répondantes qui étaient tout à fait en accord avec l'énoncé et 28,30 % qui étaient plutôt en accord avec l'énoncé. Après cette question d'ordre plus général, les personnes répondantes devaient se positionner sur leur propre contribution au développement de cette compétence chez leurs élèves en se référant aux deux dernières années. Plus précisément, on leur demandait : « À quel point souhaitez-vous contribuer au développement de la compétence en écriture des élèves ? » et « À quel point pensez-vous avoir contribué au développement de la compétence en écriture des élèves ? » (voir Tableau 5).

**Tableau 5.**

*Valeur accordée à l'enseignement de l'écriture et contribution au développement de la compétence scripturale*

	Degré d'accord (N=53)					Différence entre les disciplines				
		1	2	3	4	5	Rang moyen français (N = 18)	Rang moyen autre discipline (N = 35)	U Mann- W.	<i>p</i>
Souhaiter contribuer	F	1	4	10	13	25	39,94	20,34	548,00	***
	%	1,89	7,55	18,87	24,53	47,17				
Penser avoir contribué	F	1	8	15	15	14	40,03	20,30	549,50	***
	%	1,89	15,09	28,30	28,30	26,42				

*Note.* 1 = Pas du tout ; 2 = Minimalement ; 3 = Un peu ; 4 = Moyennement ; 5 = Beaucoup  
*p* : \*\*\* = entre 0 et 0,001 ; \*\* = entre 0,001 et 0,01 ; \* = entre 0,01 et 0,05

Lorsqu'elles se réfèrent aux deux dernières années (voir Tableau 5), la majorité des personnes répondantes (71,7 %) ont dit avoir souhaité contribuer beaucoup (47,17 %) ou moyennement (24,53 %) au développement de la compétence en écriture des élèves, mais plusieurs croient que leur contribution a été plus modeste que ce qu'elles auraient aimé. Il reste que 54,72 % des personnes répondantes croient avoir contribué beaucoup ou moyennement au développement de cette compétence.

Notons que pour les trois items de la dimension axiologique, les personnes qui enseignent le français se distinguent de celles qui enseignent d'autres disciplines ( $p \leq 0,05$ ). En ce sens, souhaitent davantage contribuer au développement de la compétence en écriture des élèves et croient davantage le faire, peut-être parce qu'elles y accordent davantage d'importance (rang moyen français=38,83 ; rang moyen autre discipline=20,91 ; U=528,00 ;  $p \leq 0,001$ ). Ainsi, une plus grande proportion de personnes enseignant le français croit avoir contribué moyennement (33,33 %) ou beaucoup (61,11 %) au développement de la compétence en écriture que celles qui enseignent une autre discipline (25,71 % pour moyennement ; 8,57 % pour beaucoup).

### Relations entre les items de différentes dimensions

Lorsque nous avons analysé les relations entre les items de différentes dimensions, les corrélations les plus fortes ( $r_s > 0,60$ ) étaient entre des items issus de la dimension  
*Villeneuve-Lapointe et al., 2024*

axiologique et des items issus de la dimension affective. Notamment, des corrélations modérées existent entre l’item « Je souhaite contribuer au développement de la compétence à écrire des élèves » et trois items associés à la dimension affective du rapport à l’écrit, soit :

- « enseigner l’écriture est agréable » ( $r_s = 0,715, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,546-0,828]$ ) ;
- « enseigner l’écriture est valorisant » ( $r_s = 0,609, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,399-0,759]$ ) ;
- « enseigner l’écriture est ennuyant » ( $r_s = -0,631, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,428-0,773]$ ).

Selon ces corrélations, plus une personne rapporte que l’enseignement de l’écriture est agréable et valorisant, plus elle indique souhaiter contribuer au développement de la compétence en écriture des élèves. Au contraire, plus elle rapporte que cet enseignement est ennuyant, moins elle dit souhaiter contribuer au développement de cette compétence.

En outre, les personnes qui disent accorder beaucoup d’importance au développement de la compétence en écriture des élèves sont aussi celles qui ont des pratiques d’enseignement fréquentes. Ainsi des corrélations positives et modérées existent entre les réponses à l’énoncé « J’accorde beaucoup de valeur au développement de la compétence en écriture des élèves » et sept des huit items de la dimension praxéologique, soit :

- « Avant l’écriture, étudier en classe un modèle de l’écrit » ( $r_s = 0,549, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,319-0,717]$ ) ;
- « Avant l’écriture, évaluer le plan de rédaction des élèves » ( $r_s = 0,555, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,328-722]$ ) ;
- « Pendant l’écriture, inviter les élèves à demander de l’aide à leurs pairs ou à commenter le travail des autres » ( $r_s = 0,488, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,244-0,675]$ ) ;
- « Pendant l’écriture, accompagner les élèves à remanier le contenu de leur texte » ( $r_s = 0,669, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,480-0,798]$ ) ;
- « Pendant l’écriture, indiquer aux élèves leurs erreurs de langue » ( $r_s = 0,442, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,187-0,641]$ ) ;
- « Après l’écriture, rencontrer les élèves en sous-groupes selon leurs difficultés » ( $r_s = 0,543, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,313-0,714]$ ) ;
- « Après l’écriture, planifier des moments pour que les élèves comprennent et corrigent leurs erreurs de langue » ( $r_s = 0,606, p < 0,001, 95 \% \text{ IC } [0,394-0,756]$ ).

Notons que le seul item de la dimension praxéologique pour lequel aucune corrélation significative n’existe est celui relatif au fait de permettre le recours aux outils numériques Villeneuve-Lapointe et al., 2024

pendant l'écriture. Ces résultats nous permettent donc de voir que la fréquence des pratiques d'enseignement semble aller de pair avec l'importance qu'une personne accorde au développement de la compétence à écrire de ses élèves, mais que le recours aux outils numériques n'est pas systématique chez les personnes qui y accordent beaucoup d'importance.

## Discussion

Le présent article a permis de décrire le plan didactique du rapport à l'écrit, et plus spécifiquement le volet écriture, des personnes qui enseignent dans toutes les disciplines du collégial, ce que peu de recherches avaient fait jusqu'à maintenant. L'originalité de nos résultats réside nommément dans le fait d'avoir comparé le rapport à l'écrit des personnes qui enseignent le français et celui des personnes qui enseignent dans une autre discipline. Cette comparaison a permis de constater des distinctions significatives par rapport aux quatre dimensions du plan didactique du rapport à l'écrit. Entre autres, les personnes enseignantes dispensant les cours de français accordent plus de valeur au développement de la compétence en écriture des élèves en plus de souhaiter et de penser y contribuer davantage. Nos résultats montrent que la responsabilité partagée de l'enseignement de l'écriture au niveau collégial (Blaser, 2009 ; Boyer, 2016) ne semble pas perçue et valorisée par l'ensemble des personnes enseignant dans une discipline autre que le français. Nos résultats sont ainsi en accord avec ceux de Desmeules et Bousquet (2015) sur le rapport à l'écrit de personnes enseignant en sciences humaines au collégial. Des projets interdisciplinaires pour améliorer les compétences en écriture sont déjà présents dans les collèges et dans différentes disciplines (p. ex. Trudel et Marchi, 2021, sur le développement d'une formation de tutorat axée sur les écrits juridiques ; Gosselin et al., 2016, sur le développement d'outils pour la rédaction en Technologie forestière et en Soins infirmiers). Or, de telles occasions de réfléchir sur son rôle dans l'enseignement des écrits disciplinaires devraient être proposées à l'ensemble des personnes enseignantes, ce qui est d'ailleurs une recommandation du rapport de Boivin et al. (2022) sur la maîtrise de la langue au collégial.

Bien que contribuant davantage au développement de la compétence en écriture des élèves selon nos résultats, rappelons ici que les personnes qui enseignent dans la discipline *Français, langue d'enseignement et de littérature* sont embauchées à titre de spécialistes de la littérature (Babin, 2016) puisque dans trois des quatre cours obligatoires de la formation générale, la littérature prédomine dans les contenus d'enseignement (MEES, 2017). En ce sens, comme leurs collègues enseignant dans les autres disciplines, elles ne sont généralement pas formées en didactique du français et leurs pratiques d'enseignement relèvent souvent d'un savoir expérientiel. Le fait qu'elles reconnaissent mieux leur rôle se lie peut-être aux attentes plus explicites qu'on a envers elles. Or, les pratiques mises en

place ne sont peut-être pas toujours les plus optimales pour l'apprentissage ou l'enseignement.

Selon nos résultats, bien que plusieurs pratiques avant l'écriture et pendant celle-ci soient déclarées, peu de personnes enseignantes indiquent actualiser des pratiques après l'écriture. Il semble donc qu'une majorité de personnes ne reviennent pas sur les textes écrits par les élèves. Il est possible de croire que les écrits produits dans le cadre des cours au collégial sont davantage vus dans un objectif d'évaluation des contenus d'apprentissage ou disciplinaires et non d'apprentissage de l'écriture (Lamb et al., 2017, Le Goff, 2006). En revenant sur les textes produits par les élèves, les personnes enseignantes auraient davantage une posture d'enseignement de l'écriture puisque les erreurs rencontrées par les élèves deviennent des occasions d'apprentissage et de développement de la compétence scripturale. La rétroaction fournie soutiendrait alors davantage l'apprentissage, et ce, si les personnes enseignantes soutiennent les apprenants dans l'utilisation de la rétroaction reçue (Graham et al., 2012 ; Parr et Timperley, 2010).

De plus, de nombreuses personnes offrent la possibilité aux élèves d'utiliser des outils numériques lors de la rédaction de textes, ce qui est en accord avec le Cadre de référence de la compétence numérique (Gouvernement du Québec, 2019) et avec les recommandations de spécialistes s'étant penchées sur la réussite en français au collégial (Boivin et al., 2022). Les personnes enseignant le français déclarent cependant permettre moins fréquemment ces outils. Il est possible de mettre en relation ces résultats avec l'épreuve uniforme de français (Gouvernement du Québec, 2023) dont la réussite est une condition de diplomation. Cette épreuve, qui prend la forme d'une dissertation critique à partir d'extraits littéraires, doit être réalisée sur support papier par l'ensemble des élèves au collégial, à l'exception de ceux pour qui un plan d'intervention prévoit un soutien informatisé. Les personnes enseignant le français proposeraient donc davantage de situations se rapprochant de cette évaluation obligatoire tout en s'éloignant des pratiques quotidiennes d'écriture, ce qui rejoint le constat de Dezutter et al. (2012), selon qui « l'existence de cette épreuve pèse lourd sur les pratiques des enseignants » (p. 115). Laurier et Diarra (2015) soulignent aussi la difficulté pour les élèves de réaliser cette épreuve de manière manuscrite puisqu'ils et elles ont accès à des outils informatiques dans les autres contextes de leur vie personnelle et étudiante. Ainsi, il est possible de croire que les pratiques des personnes enseignantes sont davantage liées à la préparation aux tests standardisés qu'à leurs valeurs vis-à-vis de l'enseignement de l'écriture (dimension axiologique).

Il existe certaines limites à la présente recherche. D'abord, un questionnaire a été utilisé pour recueillir les données présentées dans cet article. Bien que des questions ont été

prévues pour permettre aux personnes participantes de donner davantage d'informations qualitatives, la plupart ont seulement répondu aux questions de fréquence. Les réponses ne permettent donc pas de comprendre en profondeur la réalité vécue par les personnes enseignantes au collégial. En outre, le questionnaire ayant été élaboré au début de 2021, il ne tenait pas compte d'une nouvelle réalité qui chamboule le domaine de l'éducation : l'arrivée de l'intelligence artificielle. Or, il serait pertinent de voir si les pratiques d'enseignement de l'écriture des personnes œuvrant au collégial tiennent compte des possibilités qu'offrent les générateurs de textes comme Chat GPT. Après tout, certaines personnes enseignant au collégial intègrent déjà ces générateurs de textes dans leur cours et encouragent les personnes enseignantes à accompagner leurs élèves dans l'utilisation de cet outil (Trussard et Frenette, 2023). Malgré ces limites, les résultats donnent toutefois un certain éclairage sur le rapport à l'écrit des personnes enseignantes à ce niveau scolaire.

## Conclusion

Le présent article a décrit le rapport à l'écrit chez des personnes qui enseignent dans toutes les disciplines du collégial. Les résultats montrent que la grande majorité des personnes enseignantes accordent de la valeur au développement de la compétence en écriture au collégial. Elles souhaitent contribuer à ce développement, mais plusieurs d'entre elles ne pensent pas l'avoir concrètement fait au cours des deux dernières années. Elles mettent en place différentes pratiques principalement avant et pendant l'écriture d'un texte. Or, l'enseignement de l'écriture peut s'avérer difficile et épuisant pour certaines d'entre elles. La présente recherche contribue ainsi à mettre en lumière le rapport à l'écrit des personnes enseignantes au collégial, ce que peu de recherches avaient réalisé jusqu'à maintenant. Des recherches futures pourraient employer des entretiens ou des observations pour obtenir plus d'informations sur le rapport à l'écrit de cette population et comprendre plus en profondeur leurs conceptions, leurs pratiques et leur réalité.

## Références

- Babin, J. (2016). *La lecture d'oeuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9782/Babin\\_Julie\\_PhD\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9782/Babin_Julie_PhD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Baril, L. (1986, 19 avril). Quand les professeurs refusent de se résigner. *Le Devoir*, 9.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.4000/edc.2773>

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Beaudry, M.-C., Vandermeersch, J., Miquelon, A., Marcotte, S. et Dubois, J. (2018). Rapport des futurs enseignants québécois du primaire, du secondaire et du collégial à la lecture littéraire. *Tréma*, (49), 1-15. <https://doi.org/10.4000/trema.4732>
- Bergeron, R. (2021, 20 septembre). Faire de l'amélioration du français un projet collectif. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/633708/education-faire-de-l-amelioration-du-francais-un-projet-collectif>
- Besselle, S. (2020). *Les effets d'une approche d'enseignement du français reposant sur la réflexion translinguistique guidée sur la compétence écrite d'étudiants créolophones cégépiens* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/14821/>
- Blaser, C. (2009). Faire lire et écrire au Cégep: un défi pour tous les enseignants. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 40-44.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63. [https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/\\_Lettrure3\\_51.pdf](https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_51.pdf)
- Bibeau, G. (1975). Enquête sur le français écrit dans les cégeps. Collège de Maisonneuve.
- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Deburme, G. (2022). *La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir*. Rapport : ministère de l'Enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- Boyer, P. (2016). Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 30(1), 7-12.
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60. <https://doi.org/10.7202/1027622ar>
- Cauchy, C. (2007, 6 juin). Fini les fautes de français au cégep? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/146379/fini-les-fautes-de-francais-au-cegep>
- Cégep de Baie-Comeau (2022). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. [https://cegepbc.ca/wp-content/uploads/2020/09/piea\\_20220420.pdf](https://cegepbc.ca/wp-content/uploads/2020/09/piea_20220420.pdf)
- Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (2021). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. [https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/sites/default/files/piea\\_-\\_novembre\\_2021.pdf](https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/sites/default/files/piea_-_novembre_2021.pdf)
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans S.-G. Villeneuve-Lapointe et al., 2024

- Chartrand & C. Blaser (Ed.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107 à 127). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Collège d'Alma (2018). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. <https://www.collegealma.ca/medias/2018/11/PIEA-2018-02-26.pdf>
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème* [thèse de doctorat, Université d'Orléans]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847>
- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- De Repentigny, Y. (2023, 7 janvier). La réussite des collégiens se prépare dès la maternelle. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/777004/education-la-reussite-des-collegiens-se-prepare-des-la-maternelle>
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture*, 3, 1-17. [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_Delcambre\\_Lahanier.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf)
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, 7-27.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J. et Munro, M. J. (2002). Teaching native speakers to listen to foreign-accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(4), 245-259. <https://doi.org/10.1080/01434630208666468>
- Deschênes, M. (2021). Les systèmes de recommandations pour soutenir l'agentivité des enseignantes et des enseignants au collégial dans leur développement professionnel [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/68072>
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines* ([Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage] no PA2013-015). Cégep de Sherbrooke. <http://www.cdc.qc.ca/parea/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-PAREA-2015.pdf>
- Despatie, A.-L. (2021, 11 novembre). Sombre diagnostic sur la maîtrise du français au cégep. *Radio-Canada.ca*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1838862/sombre-diagnostic-maitrise-francais-cegep-temoignages-professeurs>
- Dezutter, O. et Doré, T. (2006). Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Ed.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal, Canada : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 111-120. <https://doi.org/10.4000/ries.2690>
- Dion-Viens, D. (2022b, 11 décembre). Déclin du français: voyez des exemples de fautes de cégepiens. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/12/11/declin-du-francais-voyez-des-exemples-de-fautes-de-cegepiens>
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire: Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois: conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 71-91. <https://doi.org/10.4000/lidil.3454>
- Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2021/05/la-reussite-au-cegep-enjeux-et-pistes-daction-mai-2021-1.pdf>
- Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fortier, M. (2021, 28 mai). Les lacunes des cégepiens en français soulèvent l'inquiétude des enseignants. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/605352/education-on-diplome-des-analphabetes-fonctionnels>
- Goodpaster, K. E., Nash, L. L. et de Bettignies, H. (2006). *Business ethics: Policies and persons* (3e ed.). Boston, MA: McGraw-Hill/Irwin.
- Gouvernement du Québec (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)
- Gosselin, D., Laberge, V., Laprise, K., Pulido, L. et Tremblay, E. (2019). Lire et écrire comme des professionnels au cégep: des outils conçus en Technologie forestière et en Soins infirmiers. *Correspondance*, 24(8). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lire-et-ecrire-comme-des-professionnels-au-cegep-des-outils-concus-en-technologie-forestiere-et-en-soins-infirmiers/?action=genpdf&id=31304>
- Gouvernement du Québec. (2023a). *Épreuve uniforme de français*. <https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais#c92753>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

- Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. *Pratiques*, 115-116, 167-180.
- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire : l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/150>
- Lanctôt, S. (2017). L'accompagnement de l'écriture dans sa discipline: une idée qui fait son chemin. *Correspondance*, (22), 8. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/laccompagnement-de-lecriture-dans-sa-discipline-une-idee-qui-fait-son-chemin/>
- Laurier, M. et Diarra, L. (2015). Évaluer l'écriture à l'ordinateur dans les épreuves uniformes: promesses et défis. *Québec français*, 175, 15–17.
- Le Goff, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*. Thèse de doctorat inédite. Université de Metz.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48918>
- Mayrand, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>
- Ménard, O. (2023, 14 mars). Il est temps d'écouter les professeurs de littérature au collégial! *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2023/03/14/il-est-temps-decouter-les-professeurs-de-litterature-au-collegial>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* (DEC). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action\\_reussite-ens-sup.pdf?1631554079](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079)

- Morissette, J.-F. (2023, 24 mars). La mise à mort de la littérature. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/786569/education-la-mise-a-mort-de-la-litterature>
- Mukaka M. M. (2012). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi medical journal : the journal of Medical Association of Malawi*, 24(3), 69–71.
- Ouimet, M. (1992, 21 novembre). Des chiffres et des lettres embrouillés. *La Presse*, B4.
- Parr, J. M. et Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85.  
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Pelletier, J. et Lachapelle, G. (2016). Français écrit au collégial et marché du travail : Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels ( [PAREA]). Cégep de Sherbrooke.  
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34675/pelletier-lachapelle-francais-ecrit-collegial-marche-travail-sherbrooke-PAREA-2016.pdf>
- Ruest, C. (2015). Test de français à l'embauche dans les collèges: constats et questions du Réseau Repfran. *Correspondance*, 20(3).  
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/tic-et-competences-langagieres/test-de-francais-a-lembauche-dans-les-colleges-constats-et-questions-du-reseau-repfran/>
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.  
<https://doi.org/10.7202/502007ar>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd.). De Boeck.
- Thyrior, F. et Dezutter, O. (2002). Le rapport à l'écrit d'(es) étudiants en lettres romanes. État des lieux et propositions. *Enjeux*, 53, 138-152.
- Trudel, D. et Marchi, N. (2022). Élaboration d'un service de tutorat spécialisé au Cégep de Lanaudière à L'Assomption: «Arrêt français, pour la maîtrise des écrits juridiques». *Correspondance*. 28(4).  
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/elaboration-dun-service-de-tutorat-specialise-au-cegep-de-lanaudiere-a-lassomption-arret-francais-pour-la-maitrise-des-ecrits-juridiques/>
- Trussard, J.-L. et Frenette, C. (2023, 28 septembre). *Exploiter ChatGPT dans différents contextes pédagogiques*. Webinaire de l'Association québécoise de pédagogie québécoise. <https://www.youtube.com/watch?v=8EBkpVyHpuA>
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. Dans B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning*

and academic achievement (2e ed., pp. 160-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.