

Croissance professionnelle et formation à l'enseignement des littératies au collégial : une étude multicas exploratoire comparant deux dispositifs

Stéphanie Lancôt
Université de Sherbrooke, Canada

Pour citer cet article :

Lancôt, S. (2026). Croissance professionnelle et formation à l'enseignement des littératies au collégial : une étude multicas exploratoire comparant deux dispositifs. *Didactique*, 7(1), 75-107. <https://doi.org/10.37571/2026.0103>

Résumé : Dans les établissements d'enseignement collégial, les personnes enseignantes assument un rôle crucial dans le développement des compétences langagières des étudiantes et des étudiants. Or, nombre d'entre elles peinent à cibler et expliciter les conventions d'écriture propres à leur discipline ou ne s'imputent pas ce rôle. Pour y remédier, des initiatives en recherche au Québec ont développé des formations à l'enseignement des littératies disciplinaires, mais aucune n'a vérifié la durabilité des changements encourus. Dans le cadre d'une recherche doctorale, les changements conceptuels, praxéologiques et environnementaux pérennes de deux dispositifs (formation courte et longue) ont été documentés par le biais d'une étude qualitative multicas. Le cadre théorique s'appuie sur les concepts de genre textuel et de croissance professionnelle. L'analyse itérative des données montre les particularités favorables et défavorables des deux formations sur le plan de la croissance professionnelle de personnes enseignant au collégial et leurs effets sur les pairs, le milieu et les personnes étudiantes.

Mots-clés : didactique des littératies, enseignement collégial, croissance professionnelle.

Introduction

La maîtrise de la langue renvoie au développement de compétences communicationnelles permettant de comprendre et de produire des discours variés, à l'oral comme à l'écrit, dans des contextes diversifiés. Cet apprentissage, qui se poursuit tout au long de la vie, ne saurait être réduit à la seule maîtrise des codes ; il suppose un accompagnement explicite dans des situations de lecture et d'écriture de plus en plus complexes (Boivin et al., 2022). À cet égard, les personnes enseignant au collégial, comme spécialistes du contenu de leur cours, sont les mieux placées pour expliciter les conventions d'écriture disciplinaires, bien que plusieurs peinent à le faire ou ne s'attribuent pas ce rôle (Blaser et al., 2016 ; Desmeules et Bousquet, 2015 ; Kingsbury et Tremblay, 2008). Si ces constats ont contribué à l'élaboration de formations visant à soutenir l'enseignement des littératies au collégial, leurs retombées à plus long terme demeurent encore peu documentées. C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche doctorale, faisant l'objet de cet article, qui visait ainsi à documenter les effets pérennes de formations portant sur l'enseignement des littératies au collégial.

Problématique

La préoccupation pour l'apprentissage de l'écrit au collégial s'inscrit dans une réflexion déjà bien établie dans la recherche québécoise. Dans ce contexte, diverses mesures ont été déployées pour soutenir la maîtrise de la langue, mais cet accompagnement demeure souvent orienté vers la remédiation et vers les habiletés langagières de base (Blaser et al., 2016). Or, les difficultés à l'écrit dépassent ces dimensions : elles touchent aussi la compréhension et la production de discours variés, le processus d'écriture ainsi que l'articulation entre composantes linguistiques, textuelles et discursives (Moffet et Demalsy, 1994 ; Ouellet, 2016 ; Paradis, 2012). Elles relèvent notamment d'une acculturation inachevée aux genres textuels disciplinaires (Chartrand et Blaser, 2006 ; Libersan et al., 2010).

Au collégial, cette acculturation ne va pas de soi. Le développement des compétences langagières s'y poursuit, alors même que les personnes étudiantes doivent s'approprier des écrits nouveaux, propres aux disciplines et souvent plus complexes (Barré-De Miniac et Reuter, 2000 ; Pollet, 2019). Cet apprentissage est facilité lorsque les personnes enseignantes sont en mesure de reconnaître et d'explicitier les caractéristiques des textes en usage dans leur discipline (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011). Pourtant, plusieurs ne se sentent ni suffisamment outillées pour le faire ni pleinement investies de ce rôle (Desmeules et Bousquet, 2015 ; Kingsbury et Tremblay, 2008). Il apparaît dès lors

nécessaire que les établissements mettent en place des moyens pour soutenir le développement de pratiques pédagogiques en ce sens, notamment par la formation, l'accompagnement et la mise à disposition de ressources adaptées (Rivard, 2017).

Les recherches québécoises ont ainsi porté sur les difficultés à l'écrit des personnes étudiantes, les genres textuels en usage dans les disciplines, les conceptions et pratiques enseignantes, ainsi que certains outils et dispositifs de formation ou d'accompagnement (Blaser et al., 2016 ; Desmeules et Bousquet, 2015 ; Gosselin et al., 2019 ; Lampron, 2014 ; Libersan et al., 2010). Si ces travaux ont contribué à faire émerger diverses initiatives, les retombées à plus long terme de tels dispositifs sur les conceptions et les pratiques des personnes enseignantes demeurent peu documentées. Notre question de recherche doctorale était donc la suivante : quels sont les effets pérennes de deux dispositifs de formation sur les conceptions et les pratiques de personnes enseignantes du collégial en matière d'enseignement des littératies au supérieur ?

Cadre théorique

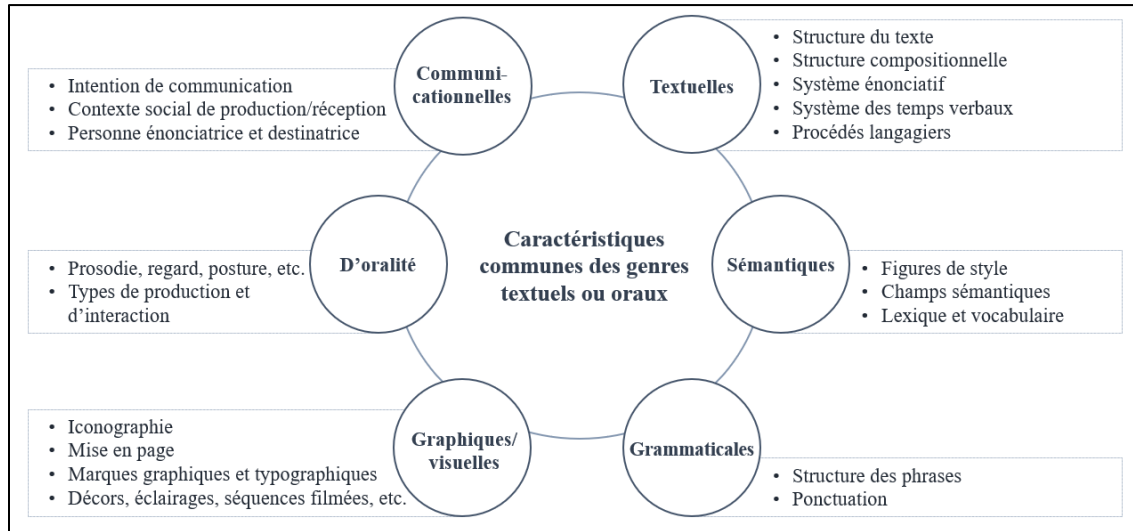
Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé le modèle didactique du genre ainsi que le modèle interconnecté de croissance professionnelle.

Modèle didactique du genre

Le genre se définit comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand et al., 2015, p. 3).

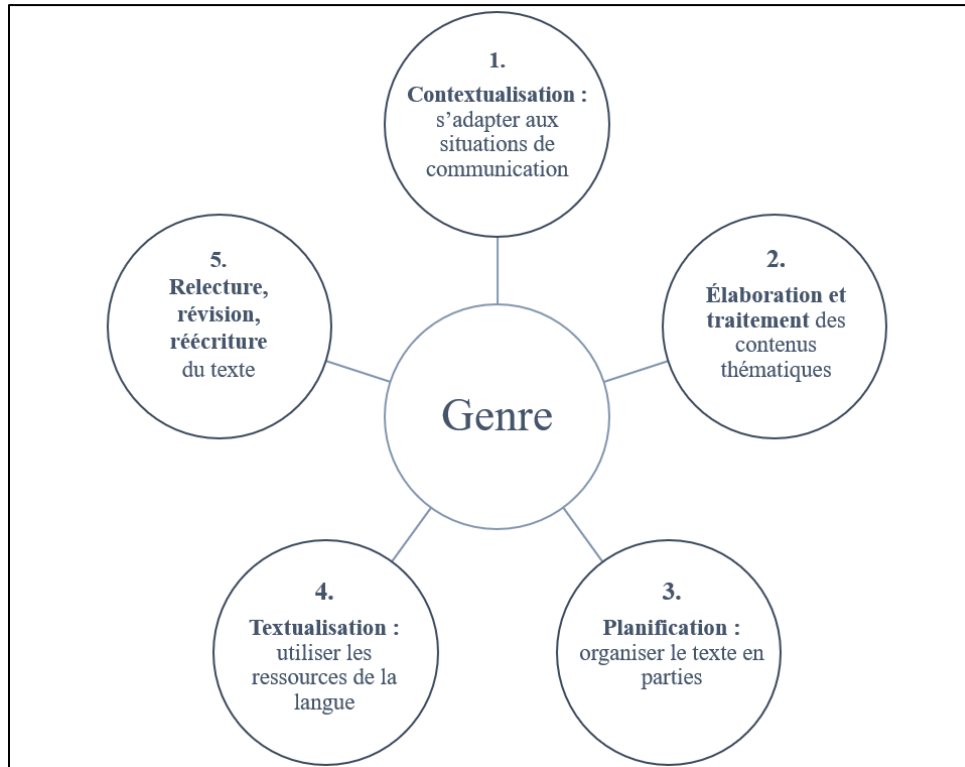
Ces caractéristiques (Figure 1) s'organisent selon la situation de communication, soit l'intention du texte¹ ou de l'oral, les personnes énonciatrices et les destinataires. Les caractéristiques communicationnelles orientent ainsi les autres dimensions du genre, qu'il s'agisse de l'organisation textuelle, des choix lexicaux et grammaticaux, des composantes graphiques et visuelles ou, pour l'oral, des modalités d'interaction et de la prosodie.

¹ Le texte réfère aux produits langagiers oraux et écrits.
Lanctôt, 2026

Figure 1.*Caractéristiques des genres*

Note. Adapté de Chartrand et al. (2015)

Il en va de même pour les opérations de la production textuelle, lesquelles se rapportent à une situation de communication propre à un genre textuel de référence (Dolz et Gagnon, 2008). Ces opérations comprennent : la contextualisation, l'élaboration et le traitement des contenus thématiques, la planification, la textualisation, et la relecture, révision et réécriture du texte (Figure 2). Dans cette perspective, le modèle didactique du genre (de Pietro et Dolz, 1997 ; de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Schneuwly, 1998) donne à voir les caractéristiques enseignables des genres et oriente les pratiques d'enseignement selon les opérations de la production textuelle (Dolz et Gagnon, 2008). Il constitue ainsi « la base de données d'une démarche générative permettant la construction de tout un ensemble de séquences didactiques » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 189). La séquence didactique tient le genre comme objet d'enseignement et en facilite l'apprentissage en structurant les activités autour de ses caractéristiques, ses étapes de production et de la situation de communication (Dolz et Gagnon, 2008 ; Schneuwly et Sales Cordeiro, 2016).

Figure 2.*Opérations de la production textuelle*

Source. Dolz et Gagnon, 2008, p. 189.

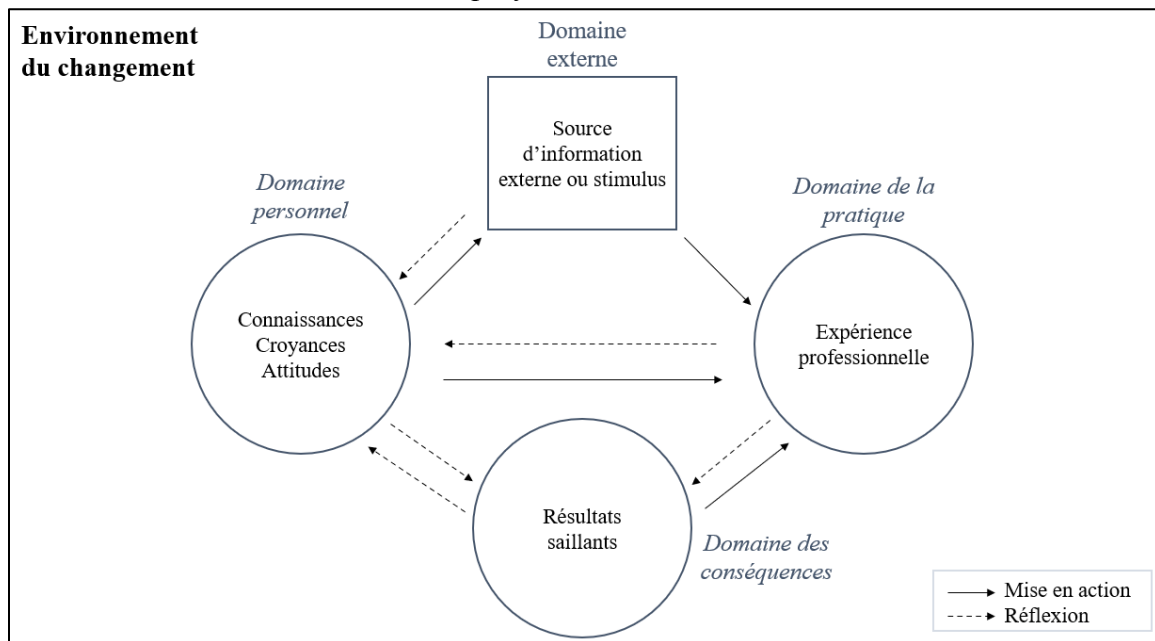
Cette conception de l'enseignement des genres en fonction des opérations de la production textuelle s'ancre dans des littératies disciplinaires, dans la mesure où les genres constituent des formes socialement situées de lire, d'écrire et de communiquer propres aux disciplines. Comme le montrent Shanahan et Shanahan (2008), la littératie disciplinaire ne renvoie pas uniquement à des habiletés générales et transférables, mais à des pratiques spécialisées, liées aux modes de production du savoir dans les différentes disciplines. Dans cette perspective, l'appropriation des genres suppose non seulement la maîtrise de formes textuelles ou orales, mais aussi la compréhension des attentes, des normes, des finalités et des opérations de production qui structurent les pratiques langagières disciplinaires. Enseigner les genres revient donc aussi à soutenir le développement progressif des compétences en littératie requises pour lire et produire des écrits et des oraux adaptés à des contextes disciplinaires donnés. Le modèle didactique du genre a ainsi servi à élaborer le contenu des formations à l'étude (cf. Méthodologie).

Modèle interconnecté de croissance professionnelle

Le Modèle interconnecté de croissance professionnelle (MICP) de Clarke et Hollingsworth (2002), ou *Interconnected Model of Professional Growth*, est un modèle de développement professionnel itératif à voies multiples et continues. Le MICP s'aligne étroitement avec la perspective du changement en tant qu'apprentissage ; la croissance professionnelle des personnes enseignantes y est considérée comme un processus d'apprentissage continu et inévitable qui leur permet de croître dans leur développement professionnel (Clarke et Hollingsworth, 2002). Le MICP se caractérise par quatre domaines de changement interreliés (Figure 3).

Figure 3.

Modèle interconnecté de croissance professionnelle



Note. Traduit et adapté de Clarke et Hollingsworth (2002)

Les deux formations à l'étude se situent dans le domaine externe, en tant que sources de savoirs, de ressources et d'occasions d'échange. Toutefois, leurs effets potentiels ne s'y limitent pas ; selon leurs modalités, ils peuvent aussi susciter des remaniements dans le domaine personnel, soutenir l'expérimentation de nouvelles pratiques et amener les personnes participantes à observer certaines retombées dans leur enseignement. Les changements dans les domaines sont tributaires des éléments favorables ou défavorables de l'environnement du changement.

La croissance professionnelle résulte d'une séquence de changements durable, laquelle survient lorsque plusieurs domaines s'interconnectent par des mécanismes de médiation (action, réflexion). Une séquence de changements associée à une telle croissance permet la modélisation de réseaux de croissance professionnelle, lesquels constituent des styles d'apprentissage professionnel. Selon le MICP, seule l'observation de séquences sur une longue période (18 mois à 4 ans) permet de vérifier leur persistance et leur transformation. Le MICP nous est apparu particulièrement intéressant pour modéliser les séquences de changement et pour différencier les séquences ayant mené à une croissance professionnelle de celles résultant de changements temporaires.

Les objectifs de recherche

Dans cette recherche, la croissance professionnelle renvoie aux transformations durables des conceptions et des pratiques enseignantes relatives à l'enseignement des littératies disciplinaires par l'approche didactique du genre. L'objectif général était de documenter les effets pérennes de deux dispositifs de formation visant le développement de la compétence à enseigner les littératies disciplinaires sur la croissance professionnelle de personnes enseignant au collégial. Il se décline en trois objectifs spécifiques :

1. Cibler les mécanismes de changements qui ont lieu avant, pendant et après les formations, dégager les tendances et recontextualiser l'expérience de développement professionnel ;
2. Mettre en évidence les retombées ponctuelles et pérennes des formations sur les domaines et l'environnement du changement ;
3. Dégager les conditions de formation qui ont favorisé ou entravé l'émergence de réseaux de croissance professionnelle.

Méthodologie

La méthodologie empruntée est celle de la recherche qualitative multicas.

Type de recherche

La recherche, de type exploratoire (Stake, 1995), vise l'exploration de phénomènes jusqu'ici inexpliqués, soit le développement des compétences en enseignement des littératies disciplinaires de personnes enseignant au collégial. Elle s'inscrit dans le cadre

d'une étude de cas qualitative menée selon une approche inductive, visant à produire une compréhension approfondie du phénomène étudié (Creswell et Poth, 2017 ; Merriam et Tisdell, 2015). Afin d'appréhender la dynamique interne des formations et leurs interactions avec le contexte, l'étude de cas multiples imbriqués a été privilégiée (Stake, 1995; Yin, 2014). Les deux formations correspondent aux unités d'analyse centrale (cas) et les sous-unités d'analyse (sous-cas) sont représentées par les personnes enseignantes participantes.

Posture épistémologique

Notre posture s'inscrit dans les paradigmes subjectiviste et interprétatif. Notre subjectivité a été considérée sous le prisme de l'observatrice triplement impliquée (De Lavergne, 2007), nous positionnant comme instigatrice, instrument et interprète de la recherche (Santiago, 2006). Notre approche est également compréhensive, car nous avons cherché à mieux comprendre le sens donné à cette expérience par les personnes participantes. L'objet de la recherche s'enracine dans les traditions phénoménologique et herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2012). De plus, les formations à l'étude ont été abordées dans une visée socioconstructiviste (Vygotski, 1997/1934).

Choix des cas et des sous-cas

L'étude de cas qualitative a nécessité un double échantillonnage : entre les cas et à l'intérieur des cas (Merriam et Tisdell, 2015 ; Creswell et Poth, 2017). Les cas correspondent aux formations. Leur intérêt réside dans la possibilité d'examiner, dans un même contexte, deux modalités de formation contrastées (Gagnon, 2012). Chaque cas est composé de sous-cas qui correspondent aux personnes participantes.

Les formations

Les cas à l'étude (N=2) comprennent une formation courte (Cas 1 : 90 min) et une formation longue (Cas 2 : 16h15). Toutes deux visaient à soutenir l'enseignement des littératies disciplinaires au collégial. Elles ont été développées par la chercheuse pour répondre aux besoins exprimés par les personnes enseignantes dans un sondage réalisé par le collège. Les deux formations ont été offertes en concomitance dans le même collège (Figure 4).

Figure 4.

Formation courte (Cas 1) et longue (Cas 2)

Présentation des formations	
Formation courte : 1 séance	
Objectifs 1. S'initier à l'analyse des caractéristiques des genres textuels en usage dans sa discipline. 2. Réfléchir à un projet d'écriture à réaliser en classe en tenant compte du processus d'écriture.	
Séance 1 • Contenu : Rapport à l'écrit, genre textuel, processus d'écriture. • Activité : Initiation aux concepts; Exploration des stratégies d'écriture; Amorce de la conception d'une modalité d'accompagnement.	
Formation longue : 4 séances	
Objectifs 1. Mieux comprendre l'importance de son rôle dans l'appropriation des écrits de sa discipline. Savoir reconnaître et dégager les caractéristiques des genres de sa discipline. 2. Connaître les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture et le processus d'écriture. 3. Cibler les caractéristiques du genre textuel nécessaires pour formuler une consigne d'écriture et concevoir une grille de vérification. 4. Concevoir, planifier et mettre en œuvre le matériel développé dans le cadre de la formation.	
Séance 1 • Contenu : Rapport à l'écrit, genre textuel, processus d'écriture. • Activités : Initiation aux concepts; Exploration des stratégies d'écriture; Échanges et idéation sur les modalités d'accompagnement.	Lecture ciblée
Séance 2 • Activités : Approfondissement des stratégies d'écriture; Conception ou adaptation d'une modalité d'accompagnement.	Lecture ciblée, suivi à distance
Séance 3 • Activités : Présentation des modalités d'accompagnement conçues; Échanges réflexifs.	Mise en œuvre, suivi à distance
Séance 4 • Activités : Partage d'expérience et retour réflexif sur la formation.	

Les personnes participantes

À l'intérieur de chacun des cas, les sous-cas correspondent aux personnes participantes. Les critères d'inclusion étaient les suivants : faire partie du personnel enseignant du collège au moment de la formation, avoir suivi la formation intégralement et être volontaire pour participer à la recherche. Ont ainsi été constitués le Sous-cas 1 (n=7) et le Sous-cas 2 (n=3), le *n* renvoyant ici au nombre de personnes participantes dans chacun des cas. Elles enseignent des disciplines diverses (littérature et langue, philosophie, mathématiques, biologie, etc.) tant dans la formation générale que la formation technique.

Les expériences individuelles et collectives de formation ont ensuite été analysées à l'intérieur des sous-cas. Considérant l'objectif exploratoire de la recherche, la taille de l'échantillon a été jugée suffisante pour assurer la validité des résultats. La recherche s'est appuyée sur les principes éthiques de respect, de bien-être et de justice (Crête, 2016 ; Hobeila, 2018). Le consentement libre, éclairé et continu, l'anonymisation et la conservation sécurisée des données, de même que des critères d'inclusion méthodologiquement justifiés, ont permis d'en assurer l'application.

Collecte et traitement des données

L'instrumentation de la recherche repose sur des entretiens individuels semi-dirigés, des artefacts textuels et un journal de bord. Elle est décrite ci-après puis résumée dans le Tableau 1.

Entretiens individuels semi-dirigés

Un guide d'entretien flexible a permis d'établir les limites de l'entretien et d'augmenter son pouvoir de contrôlabilité (Savoie-Zajc, 2018). L'entretien a débuté par des questions descriptives pour rappeler l'intervention, a progressé vers les sujets plus intimes pour lier les événements et s'est terminé avec la collecte d'informations sociodémographiques. Le guide comptait cinq questions ouvertes suivantes :

La personne participante peut-elle :

1. nous parler du dispositif de formation auquel elle a participé ?
2. nous parler des raisons qui l'ont poussée à s'inscrire à la formation ?
3. décrire :
 - a. les activités ou les modalités développées ?
 - b. leur mise en œuvre ?

- c. les impacts observés ?
- 4. nous parler de ce qu'elle a retenu de son expérience ?
- 5. nous parler de sa pratique actuelle ?

Les questions de relance visaient à explorer les domaines, les séquences, les mécanismes et l'environnement du changement. Les entretiens, d'une durée de 45 à 60 minutes, se sont déroulés à distance, deux à trois ans après les formations, et ont été enregistrés pour fin de transcription.

Artéfacts textuels

Les traces textuelles collectées pendant l'entretien (matériel pédagogique conçu avant, pendant et après les formations par les personnes participantes) et un registre des échanges écrits (avant, pendant et après les formations) constituaient les artéfacts textuels. Ils ont permis de colliger des informations sur les domaines et l'actualisation des apprentissages, et d'enrichir les données provenant des autres sources (Gagnon, 2012 ; Yin, 2014).

Journal de bord

Le journal de bord de la chercheuse comportait des entrées descriptives, analytiques, réflexives et décisionnelles (Baribeau, 2005), contribuant ainsi à la transparence et à la rigueur de la recherche (Ortlipp, 2008).

Tableau 1.

Stratégie de collecte de données

Instruments	Intérêts	Moments	Objectifs spécifiques
Entretiens individuels semi-dirigés	Expérience des pers. enseignantes	2-3 ans après la formation	O1, O2, O3
	Domaines de changements		
	Mécanismes de médiation		
	Environnement du changement		
Artéfacts textuels	Matériel pédagogique	Au moment de l'entretien	O1, O2, O3
	Domaines de changements		
	Registre des communications	Avant, pendant et après la formation	O1, O3
	Historique		
	Prise de décisions		
Journal de bord	Environnement du changement	Avant, pendant et après la formation	O2, O3
	Description		
	Déroulement		
	Réflexions		
	Prise de décisions		

Traitement des données aux fins de l'analyse

Les transcriptions de verbatim, les artéfacts textuels et les saisies dans le journal de bord ont d'abord été anonymisés puis classifiés dans des fichiers NVivo distincts afin de colliger les informations descriptives (attributs). Les étapes de traitement et de l'analyse thématique en continu (Paillé et Mucchielli, 2012) des données étant non linéaires, elles sont présentées de manière à souligner leur interdépendance.

Thématisation, codage et croisement des données

L'analyse a suivi le modèle d'analyse itérative des données qualitatives, ou *Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis*, de Srivastava et Hopwood (2009). Ce cadre itératif prévoit trois cycles successifs de lecture, d'écriture et de questionnement² :

1. Que me disent les données ?
2. Qu'est-ce que je veux savoir ?
3. Quelle est la relation dialectique entre ce que les données me disent et ce que je veux savoir ?

Les deux premières itérations ont structuré l'analyse, tandis que la troisième les a mises en dialogue.

Première itération : Que me disent les données ?

Une approche exploratoire, sur la base de notre posture épistémologique et sans cadre théorique, a d'abord été privilégiée pour annoter le corpus. Ces annotations reflétaient des constats dubitatifs, hypothétiques, interrogatifs et affirmatifs (Paillé et Mucchielli, 2012). Concomitamment, une démarche de thématisation en continu a été entreprise (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, chaque document du corpus était associé à un ensemble d'annotations, elles-mêmes liées à des thèmes. Les thèmes stabilisés ont servi à la discussion des résultats.

² Traduit et adapté de Srivastava et Hopwood (2009).
Lanctôt, 2026

Deuxième itération : Qu'est-ce que je veux savoir ?

Le corpus a ensuite été codé selon trois catégories : les domaines, la temporalité et l'environnement du changement (Tableau 2). Pour assurer la fiabilité interne, un double codage a été réalisé (98 % d'accord). La seconde itération ciblait les deux premiers objectifs de recherche. Afin de connaître l'expérience de formation (Objectif spécifique 1), la stratégie de codage a permis de cibler les changements dans les domaines et les indices de leur transformation, pérennisation ou abandon. Concernant les effets ponctuels et pérennes des formations (Objectif spécifique 2), la stratégie de codage a fait ressortir les retombées sur les domaines et l'environnement du changement.

Tableau 2.*Structure de codage*

Domaines de changements	Domaine externe (source d'information externe, stimulus)
	Domaine personnel (connaissance, croyance, attitude)
	Domaine de la pratique (expérience professionnelle)
	Domaine des conséquences (résultats saillants)
Temporalité	Avant la formation
	Pendant et peu après la formation
	2 à 3 ans après la formation
Environnement du changement	Avantages
	Défis

Troisième itération : Quelle est la relation dialectique entre ce que les données me disent et ce que je veux savoir ?

Des requêtes de croisement matriciel ont été réalisées dans NVivo pour mettre en relation les éléments de réponse obtenus aux deux premières itérations. La troisième itération a permis de relier l'expérience des personnes participantes aux retombées des formations et ainsi d'identifier les conditions ayant favorisé ou non les changements conceptuels et praxéologiques (Objectif spécifique 3).

Analyse des données

Les trois itérations ont conduit à une analyse intracas et intercas.

Analyse intracas

À l'aide de NVivo, pour chaque personne participante, les codes *Domaines de changement* et *Environnement* ont fait l'objet de croisements matriciels entre eux et selon la

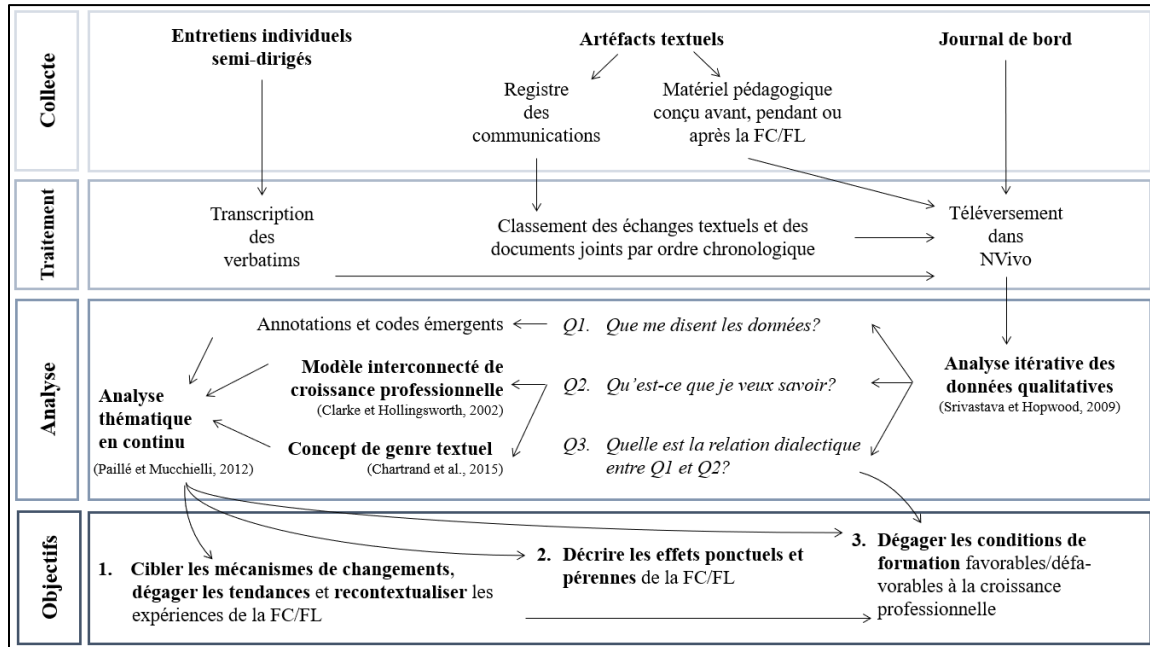
Temporalité afin de reconstituer les séquences d'évènements individuels de manière chronologique. Les retombées des formations ont été identifiées par des requêtes d'encodage, permettant de comparer les pratiques avant, pendant et après les formations.

Pour assembler les données déconstruites et décontextualisées par le codage, plusieurs propositions de compréhension des phénomènes ont été réalisées grâce à l'écriture (Paillé et Mucchielli, 2012). Les données brutes ont ensuite été rassemblées dans un document NVivo, reliant les annotations initiales (première itération) aux codes (deuxième itération).

Les étapes d'écriture et de schématisation des séquences de changement ont permis de déterminer le sens des mécanismes de médiation (action, réflexion) et l'influence de l'environnement du changement sur les personnes participantes (et vice-versa). Des tendances ont pu être mises en exergue, aboutissant à la description détaillée de l'expérience de la formation courte (Cas 1) et longue (Cas 2) de chaque personne participante. L'analyse intercas a été effectuée à partir de l'analyse intracas.

Analyse intercas

L'analyse intercas a permis d'identifier les points communs et propres des formations courte et longue (Cas 1-2) grâce à leur traitement en tableaux synthétisant de manière globale les données (Miles et al., 2019). La Figure 5 résume le déroulement de la recherche.

Figure 5.*Synthèse de la stratégie de collecte, de traitement et d'analyse de données***Résultats**

L'analyse intracas a permis de recontextualiser les expériences de formation des personnes participantes des deux sous-cas (Sous-cas 1 ; Sous-cas 2). Elle est suivie de l'analyse intercas, où sont comparées les deux formations (Cas 1 : formation courte ; Cas 2 : formation longue). Rappelons que l'analyse intracas nous a permis de répondre aux Objectifs 1 (connaître l'expérience de formation) et 2 (connaître les effets ponctuels et pérennes des formations). L'analyse intercas répondait à l'Objectif 3 (relier l'expérience aux retombées des formations et identifier les conditions favorables et défavorables aux changements conceptuels et praxéologiques).

Le format de cet article ne nous permettant pas de décrire l'expérience des neuf personnes participantes, seules deux expériences, celles de Bastien et de Jules (Sous-cas 1 : formation courte), sont présentées. Celles-ci nous apparaissent intéressantes pour montrer que l'appartenance à une prédominance n'est pas fixe dans le temps et que les personnes participantes peuvent passer de l'une à l'autre en fonction de leur expérience individuelle. S'ensuit une synthèse des expériences de toutes les personnes participantes.

Expérience de formation de Bastien et de Jules

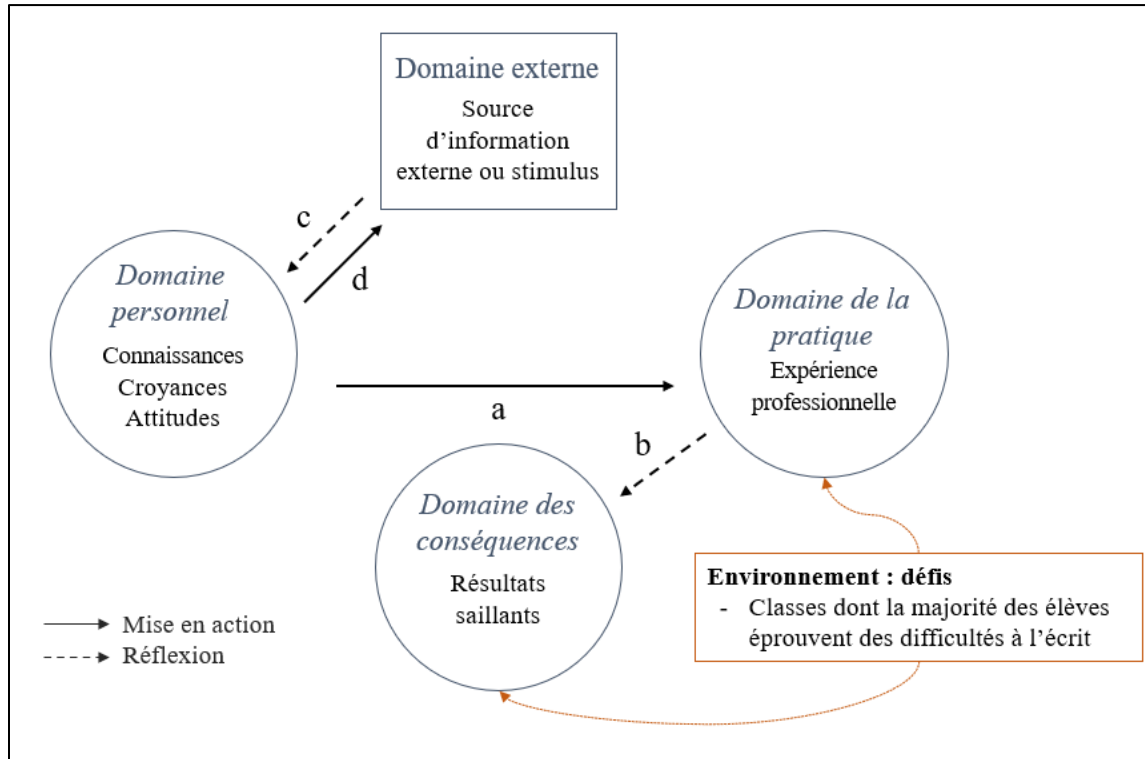
L'expérience de formation des personnes participantes des deux sous-cas a été classée selon le mécanisme de médiation prédominant. L'appartenance à une prédominance a été déterminée en référence au MICP : *action* ou *réflexion* (lorsque les séquences mènent à des changements dans le domaine de la pratique ou personnel) et *statisme* (en l'absence de médiation). Les séquences ont été recontextualisées en trois temps : avant (Figure 6), pendant ou peu après (Figure 7) et deux à trois ans après la formation (Figure 8). Les figures illustrent également le rôle de l'environnement et son influence sur les domaines de changement (et vice-versa). Les lettres minuscules dans le texte (*a, b, c...*) réfèrent aux lettres dans les figures ; elles indiquent l'ordre des mécanismes de médiation en jeu.

Avant la formation

À ce moment-ci, Bastien et Jules se trouvent dans la prédominance *réflexion*. Bastien enseigne en sciences et Jules en langue et littérature. (a) Les conceptions qu'ils entretiennent (ex. : dès l'entrée au collégial, les personnes étudiantes devraient être capables de produire n'importe quel genre de texte) limitent leur engagement dans l'enseignement des écrits disciplinaires. (b) Ni l'un ni l'autre n'enseigne comment les produire bien qu'ils se disent tous deux insatisfaits de la qualité des productions écrites des personnes étudiantes (qui éprouvent de grandes difficultés). Tous deux trouvent leur tâche lourde et disent manquer de temps et de ressources. De plus, Jules vit de l'isolement dans son département. (c) Toujours avant la formation, Bastien et Jules entrent en contact avec l'approche par genre textuel lors d'une conférence donnée par la chercheuse dans un autre contexte. Ils prennent conscience des défis des personnes étudiantes et remettent leurs conceptions initiales en question. (d) Lorsque la formation courte est proposée au collège, ils se sentent interpellés et s'y inscrivent. La Figure 6 illustre cette séquence.

Figure 6.

Séquence de changements avant la formation



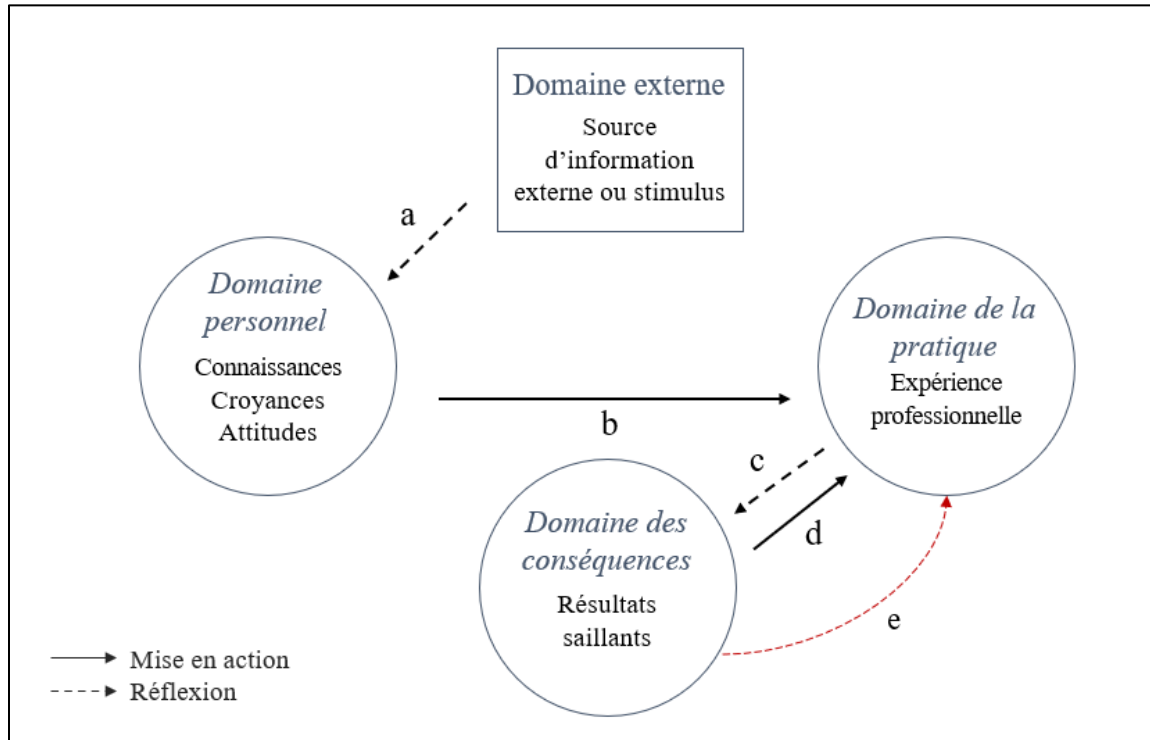
Pendant et peu après la formation

Bastien et Jules considèrent tous les deux que (a) la formation répond à leurs besoins d'acquérir des connaissances et de développer des compétences en enseignement des littératies disciplinaires. Ils font des liens entre leur pratique et l'approche didactique par genre textuel. Bastien et Jules conçoivent des modalités visant l'enseignement explicite des écrits disciplinaires pendant la formation. (b) Ils les mettent en œuvre peu de temps après. (c) Ils observent des résultats qu'ils trouvent satisfaisants, (d) ce qui transforme leur expérience professionnelle. L'expérimentation de Bastien ne se déroule pas comme prévu ; malgré cela il dit observer une certaine amélioration dans la qualité des productions écrites. Il remet en cause l'essai, et non la modalité en soi ; il entrevoit d'ailleurs des améliorations à lui apporter. Jules estime les personnes étudiantes mieux outillées à l'écrit, ce qui lui apporte un sentiment de fierté : « En revoyant certaines de mes pratiques, j'avais l'impression d'offrir mieux [aux étudiantes et aux étudiants] ». (e) Lors d'essais ultérieurs, Bastien et Jules expérimentent des mises en œuvre non satisfaisantes et n'observent pas de changements significatifs sur le plan de la réussite. Le temps à investir pour revoir les

modalités est un obstacle ; ils les abandonnent tous les deux. La Figure 7 illustre cette séquence.

Figure 7.

Séquence de changements pendant et peu après la formation



Deux à trois ans après la formation

À ce stade, l'expérience des deux participants diffère. Les mécanismes de médiation de Bastien ont une prédominance *action* et ceux de Jules ont une prédominance *réflexion*. La Figure 8 illustre les interconnexions entre les domaines et l'environnement au moment de l'entretien de A) Bastien et B) de Jules .

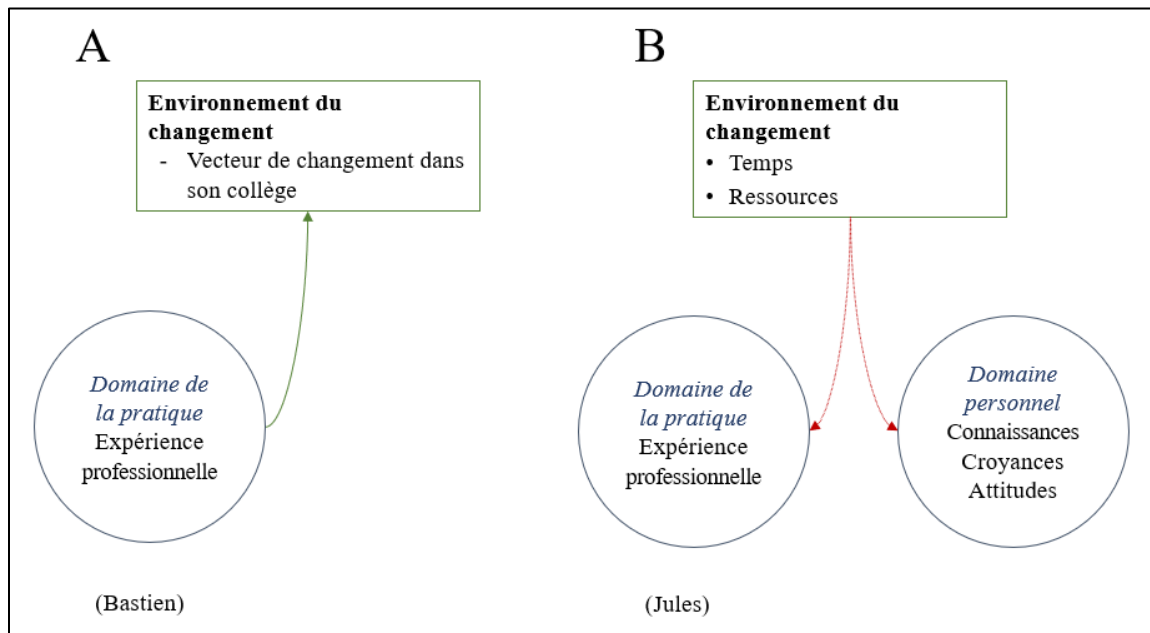
Bastien reconnaît que l'enseignement de l'écrit est l'affaire de toutes les disciplines : « Je crois que la meilleure façon d'enseigner l'écriture puis la lecture, c'est dans les disciplines ». Il est également d'avis que l'approche didactique du genre textuel donne du sens aux apprentissages. Selon lui, la formation lui a permis de porter un regard réflexif sur sa pratique. Bastien agit maintenant comme conseiller pédagogique. Il partage son ancien matériel et soutient les personnes enseignantes dans l'enseignement des littératies

disciplinaires. Il en retire un sentiment de fierté et perçoit positivement ses compétences dans ce domaine. Nous le considérons comme un vecteur de changement dans son collège.

La formation laisse des traces dans la pratique de Jules, qui se dit sensibilisé aux principes de l'approche didactique du genre : « C'est resté gravé fort, imprégné en moi, cette idée qu'il y a des caractéristiques du genre textuel qu'on doit enseigner et rendre les plus explicites possibles ». Il trouve sa tâche d'enseignement lourde et dit manquer de temps, de ressources et de soutien pour s'investir davantage dans l'accompagnement des écrits de sa discipline. Il abandonne quelques modalités développées dans la formation, mais pas toutes. Il projette de les réutiliser. Enfin, Jules entretient des conceptions déresponsabilisantes (ex. : expliciter les attentes, c'est donner une recette qui brime la créativité et l'individualité recherchée dans les travaux écrits) qui semblent limiter ses interventions.

Figure 8.

Interconnexions entre les domaines et l'environnement



Synthèse comparative

Cette section expose les résultats des analyses intercas entre la formation courte (Cas-1) et longue (Cas-2). Les comparaisons portent sur les prédominances observées dans les mécanismes de médiation des personnes participantes (*action, réflexion, statisme*) et sont

organisées selon la chronologie des séquences : avant ; pendant et peu après ; deux à trois ans après la formation. Rappelons que l'appartenance à une prédominance n'est pas fixe dans le temps, ce qu'illustre la Figure 9.

Figure 9.

Synthèse chronologique des trajectoires par cas, sous-cas et prédominance

CAS (N=2)	1. Formation courte (n=7)	2. Formation longue (n=3)
PRÉDOMI- NANCES	ACTION RÉFLEXION STATISME	ACTION STATISME
AVANT		
PENDANT ET PEU APRÈS		
2-3 ANS APRÈS		
Légende: Anne (P1), Bastien (P2), Charles (P3), David (P4), Émile (P5), Flavie (P6), Gaëlle (P7), Hélène (P8), Ines (P9), Jules (P10).		

Avant la formation

Avant la formation, trois personnes présentent une trajectoire comparable et se voient regroupées dans la prédominance *action*. Insatisfaites de la qualité des textes étudiants, elles remettent en question leurs conceptions initiales, réfléchissent à leur rôle dans l'accompagnement des écrits disciplinaires et projettent un changement de pratique. Toutes font état d'une collaboration entre pairs dans leur département respectif. Deux d'entre elles ont déjà eu un contact préalable avec la formation sous forme d'échanges avec des collègues familiers avec l'approche didactique du genre textuel ou après avoir assisté dans le passé à une conférence donnée par la formatrice. La prédominance *réflexion* regroupe trois personnes. Elles aussi relèvent les difficultés scripturales des personnes étudiantes, expriment leur insatisfaction à l'égard de la qualité des travaux écrits, s'interrogent sur leur pratique et amorcent un changement de conception. Cependant, elles n'envisagent pas encore un changement de pratique. La prédominance *statisme* regroupe une personne qui ne laisse voir, avant la formation, aucun changement conceptuel ou praxéologique. Du côté de la formation longue (Cas 2), deux personnes sont regroupées dans la prédominance *action*. Elles présentent la même trajectoire que leurs homologues de la formation courte (Cas 1). Une d'elles a également eu un contact préalable avec l'approche didactique du

genre (échange avec un collègue). La prédominance *statisme* regroupe une personne qui, elle aussi, ne laisse présager aucun changement. Sauf cette dernière, toutes se sentent interpellées par l'offre de formation, courte ou longue, et désirent résoudre un problème spécifique ou s'outiller pour mieux accompagner les personnes étudiantes.

Pendant et peu après la formation

Pendant la formation courte (Cas 1), les trois personnes initialement associées à la prédominance *réflexion* s'ouvrent à l'idée de jouer un rôle actif dans le développement des compétences en littératies disciplinaires. Elles rejoignent ainsi la prédominance *action* et amorcent un changement conceptuel et praxéologique. Maintenant au nombre de cinq, les personnes de la prédominance *action* conçoivent des modalités pendant la formation et les expérimentent peu après. Elles se montrent satisfaites des résultats saillants perçus (ex. : motivation et d'engagement dans les tâches d'écriture, amélioration de la qualité des écrits et de la réussite, etc.). Les mises en œuvre ultérieures des trois personnes initialement associées à la prédominance *réflexion* sont perçues non concluantes ; elles abandonnent la modalité. Pour les autres de la prédominance *action*, l'implantation est réussie ; elles en retirent de la fierté et de la satisfaction. La personne associée au *statisme* s'approprie difficilement le métalangage de l'approche didactique du genre et ne conçoit aucune modalité.

Pendant la formation longue (Cas 2), la personne initialement associée à la prédominance *statisme* remet en question sa conception voulant que la responsabilité d'accompagner les écrits disciplinaires ne lui revienne pas. Elle rejoint la prédominance *action*. Toutes trois ont une trajectoire similaire à leurs homologues de la formation courte (Cas 1), mais s'en distinguent par leur capacité à ajuster leurs pratiques aux défis d'écriture rencontrés par les personnes étudiantes. Elles les trouvent d'ailleurs plus confiantes et moins anxieuses dans les tâches d'écriture.

Dans les deux formations (Cas 1-2), les personnes participantes relèvent les mêmes conditions favorables (appartenance à une communauté d'apprentissage, aspect pragmatique de la formation, variété des ressources, reconnaissance et valorisation du savoir enseignant, etc.) et défavorables (métalangage complexe, approche chronophage). Les personnes de la formation longue soulignent les avantages d'avoir eu la possibilité d'expérimenter³ et de bénéficier d'un suivi continu.

3 L'expérimentation dans la formation longue était fortement suggérée, mais non obligatoire.
Lancôt, 2026

Du côté des facteurs liés à l'environnement du changement, seules certaines personnes participantes de la formation courte (Cas 1) relèvent des obstacles (lourdeur de leur tâche, manque de temps, de ressources et de soutien, isolement professionnel, difficultés à l'écrit des personnes étudiantes, etc.). Les leviers sont partagés par la majorité des personnes participantes (collaboration entre les pairs, engagement de la direction, possibilité de se former, accès à des ressources, etc.).

Deux à trois ans après la formation

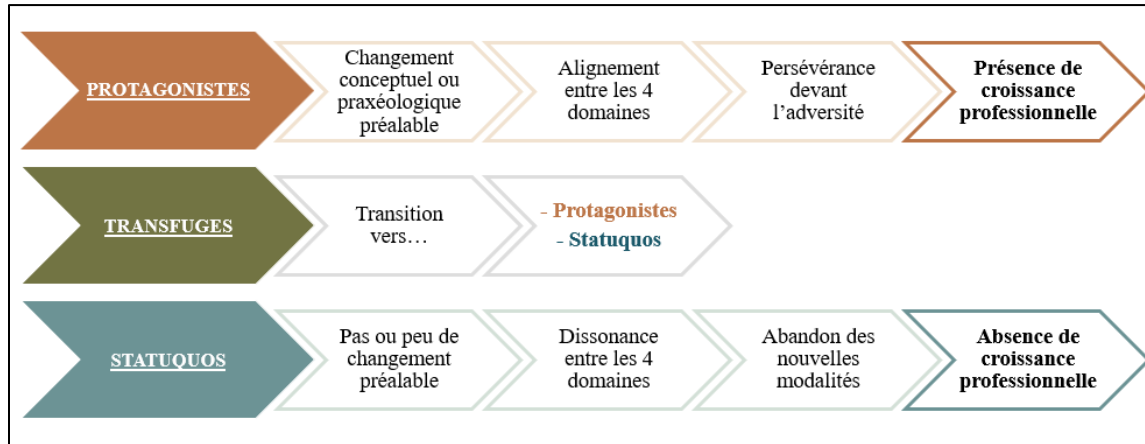
Deux à trois ans après la formation courte (Cas 1), les trois personnes initialement associées à la prédominance *action* continuent de mobiliser l'approche didactique du genre. Elles portent un regard positif sur leur capacité à enseigner les littératies au collégial et ressentent encore un sentiment de fierté et d'accomplissement. Elles agissent à titre de vecteur de changement dans leur collège en offrant leur soutien aux collègues et en partageant leur matériel. Il en va de même pour une des trois personnes initialement associées à la prédominance *réflexion* (Bastien). Pour les deux autres, les trajectoires se distinguent. L'une d'elles revient à la prédominance *réflexion* : les ajustements amorcés demeurent fragiles et des conceptions déresponsabilisantes persistent. Le troisième rejoint l'autre personne de la prédominance *statisme* ; elles n'adoptent pas l'approche didactique du genre. Les trois personnes ayant participé à la formation longue (Cas 2) ont encore une trajectoire similaire à leurs homologues de la formation courte (Cas 1).

Discussion

La discussion fait un retour sur les trois objectifs spécifiques de recherche.

L'expérience de croissance professionnelle

Pour cibler les mécanismes de changement et dégager les tendances (Objectif 1), une typologie a été élaborée à partir des prédominances (*action*, *réflexion*, *statisme*) afin de distinguer trois profils apprenant : les *Protagonistes*, les *Transfuges* et les *Statuquos* (Figure 10). Ces profils se sont avérés évolutifs étant donné leur caractère individuel et contextuel (Clarke et Hollingsworth, 2002).

Figure 10.*Profils de croissance professionnelle**Les Protagonistes*

Les Protagonistes (n=5) ont démontré une intégration significative de l'approche didactique du genre dans leurs pratiques pédagogiques. Avant la formation, des événements individuels et contextuels ont été vécus comme des occasions de revisiter leurs conceptions et leurs pratiques (Wilkie, 2017). Leurs expériences de formation se caractérisent par une cohérence entre les quatre domaines du MICP, condition essentielle d'un développement professionnel efficace (Clarke et Hollingsworth, 2002 ; Desimone, 2009). Cet alignement se traduit par une conscience métacognitive, une appropriation du métalangage et son transfert dans la pratique, un apprentissage favorisé par l'appartenance à une communauté d'apprentissage et une perception positive des résultats saillants des expérimentations. Deux à trois ans après les formations, les Protagonistes montrent une croissance professionnelle, laquelle est tributaire des conditions suivantes : une persévérance devant l'adversité et une attitude positive envers la pratique (Ngoya, 2016), un épanouissement professionnel (sentiment de compétence, de fierté, d'accomplissement) et des changements conceptuels et praxéologiques durables et véritables (Clarke et Hollingsworth, 2002).

Les Statuquos

Avant la formation, les Statuquos (n=2) ne remettent pas en question leurs pratiques, et ce, malgré leur insatisfaction. Ils ne ressentent pas la nécessité de changer, ce qui contraint leur développement professionnel (Wilkie, 2017). Pendant la formation, leur expérience est marquée par une dichotomie entre leurs préconceptions sur l'apprentissage de l'écrit

(domaine personnel) et l'approche par genre textuel (domaine externe), ce qui entrave leur croissance professionnelle (Clarke et Hollingsworth, 2002 ; Desimone, 2009). Ce désalignement se caractérise par une difficile appropriation du métalangage, une insatisfaction face aux résultats de l'expérimentation ou l'absence d'expérimentation, et un sentiment d'isolement. Les Statuquos ne sont pas conscients de cette ambivalence et accusent un manque de temps, de ressources et de soutien pour expliquer l'abandon de l'approche. Incapables d'ancrer les nouvelles connaissances (Guskey, 2002) et d'en vérifier l'utilité et la valeur (Piqueras et Achiam, 2016) et restant attachés à des conceptions limitantes (Wilkie, 2017), les Statuquos n'adoptent pas l'approche didactique du genre et n'expérimentent pas de croissance professionnelle.

Les Transfuges

Les Transfuges (n=1) ont montré des signes de changement moins prononcés ou constants que les Protagonistes. Pendant la formation, leur conscience métacognitive se développe (McGrath et al., 2019) et renforce ou valide leurs nouvelles conceptions sur l'apprentissage des écrits disciplinaires. Les Transfuges ne font pas tous l'expérience d'un alignement des quatre domaines du MICP. Certaines et certains rejoignent les Protagonistes ; ils traitent l'information de manière systématique et perçoivent la proposition d'ajustement comme réaliste et stimulante (Gregoire, 2003). Comme les Protagonistes, leur attitude positive à l'égard de la proposition d'ajustement (Ngoya, 2016) engendre un sentiment d'épanouissement professionnel et influence favorablement leur croissance professionnelle (Clarke et Hollingsworth, 2002). D'autres, à l'instar des Statuquos, traitent superficiellement l'information ; le manque de temps, de ressources et de soutien rend la proposition d'ajustement irréaliste et peu stimulante (Gregoire, 2003). La dissonance entre les quatre domaines est trop grande et la motivation n'est plus suffisante ; la proposition est partiellement rejetée (Gregoire, 2003). Elles et ils ne font pas l'expérience d'une croissance professionnelle.

Les retombées des formations

Les retombées pérennes et ponctuelles (Objectif 2) des deux formations sur le plan de l'enseignement des littératies au collégial sont sensiblement les mêmes. Nous les observons sous l'angle du rapport à l'enseignement des littératies et de l'environnement du changement.

Le rapport à l'enseignement des littératies au supérieur

L'interprétation des résultats nous a amenée à considérer la notion de rapport à l'écrit (Blaser et al., 2015) sous un angle didactique et à proposer la notion de rapport à l'enseignement des littératies au supérieur (RELS).

Le RELS est un lien unique (propre à chaque individu), dynamique (sous l'influence de ses expériences et du contexte) et malléable (qui peut se transformer) qu'une personne enseignante entretient avec l'enseignement des littératies au supérieur (ses genres écrits ou oraux, ses usages, son acculturation) (Lanctôt, 2023, p. 211).

Comme le rapport à l'écrit (Blaser et al., 2015), le RELS se compose de quatre dimensions : conceptuelle, praxéologique, affective et axiologique. Ces dimensions s'adaptent aux objectifs de la recherche, à la population et aux objets de recherche du champ des littératies dans l'enseignement supérieur.

Sur le plan conceptuel, les formations ont transformé les représentations initiales des Protagonistes, de plusieurs Transfuges et d'un Statuquo à l'égard des difficultés à l'écrit des personnes étudiantes et de leur rôle dans l'enseignement des écrits disciplinaires. Cette transformation, combinée à l'acquisition de nouvelles connaissances, leur a permis de reconsidérer leurs pratiques et de reconnaître la nécessité d'enseigner de manière explicite, intégrée et progressive les genres textuels propres à leur discipline (Brunel et Rinck, 2016).

Sur le plan praxéologique, l'engagement dans l'enseignement des littératies s'est manifesté, pour les Protagonistes et les Transfuges, par l'adoption, à des degrés variables et de manière ponctuelle ou pérenne, de l'approche didactique du genre. Le partage de pratiques et les échanges sur la progression des apprentissages littéraciés dans un programme sont des exemples qui témoignent de cet engagement. Les formations ont ainsi contribué à « la construction d'une posture professionnelle attentive à la question de l'écriture » (Brunel et Rinck, 2016, p. 4).

Sur le plan affectif, les nouvelles connaissances et pratiques ont renforcé, de manière ponctuelle ou pérenne, un sentiment de fierté ou de satisfaction de la plupart des personnes participantes (Thibodeau, 2008). Chez les Transfuges, ce ressenti est resté situationnel, fluctuant au gré des expériences positives et négatives, faisant alors place à l'insatisfaction et le doute. Chez les Protagonistes, la pérennisation du sentiment de fierté ou de satisfaction a consolidé leur engagement dans l'enseignement des littératies disciplinaires et leur désir d'en faire davantage (Maynard et Armand, 2015). En somme, l'impact affectif des formations dépend de la trajectoire individuelle des personnes participantes.

Sur le plan axiologique, les formations ont amené la plupart des personnes participantes à reconnaître l'importance d'enseigner les littératies au supérieur et à percevoir l'approche didactique du genre comme un moyen privilégié d'acculturation aux écrits disciplinaires (Scheepers, 2021).

L'environnement du changement

Les deux formations ont eu des retombées notables sur le contexte d'exercice des personnes participantes. Bien qu'initialement perçue comme exigeante et chronophage, l'approche didactique du genre a été adoptée par les Protagonistes, pour qui les bénéfices ont surpassé les défis, modifiant ainsi leur représentation de la charge de travail (Marcel Crahay et al., 2010). En partageant leurs nouvelles connaissances et modalités d'enseignement des littératies, elles et ils ont incité leurs pairs à adhérer à l'approche, ce qui a entraîné un effet multiplicateur à l'intérieur et à l'extérieur du collège (mouvement de personnel). Concernant les retombées sur les personnes étudiantes, les Protagonistes ont constaté un plus grand engagement et une amélioration de la qualité des travaux écrits et du taux de réussite. Les Protagonistes de la formation longue ont, de surcroît, observé un gain de confiance et une diminution de l'anxiété. Aucune retombée sur l'environnement du changement n'a été relevée chez les Transfuges et les Statuquos.

En résumé, la formation courte comme la formation longue se sont soldées, pour les Protagonistes, par une transformation pérenne de leur rapport à l'enseignement des littératies au supérieur.

Les conditions de la croissance professionnelle

Les résultats invitent à considérer que les effets des formations ne tiennent pas seulement à leur existence, mais à la manière dont leurs modalités entrent en interaction avec l'environnement du changement et avec le RELS des personnes participantes. À cet égard, la synergie interne apparaît comme une condition déterminante. L'engagement de la direction envers la valorisation de la langue et la collaboration entre collègues (d'un même programme, par exemple) ont contribué à donner du sens aux dispositifs de formation, à en accroître la pertinence perçue et à favoriser l'adhésion des personnes participantes (Piqueras et Achiam, 2016). Autrement dit, les formations ne semblent pas avoir agi isolément, mais comme partie prenante d'un environnement déjà mobilisé autour d'un objectif partagé.

Dans le cas de la formation courte (Cas 1) et la formation longue (Cas 2), certaines modalités apparaissent particulièrement cohérentes avec les conditions reconnues comme

favorables au développement professionnel : un ancrage dans la pratique, des temps de réflexion collective sur les conceptions et les pratiques, la reconnaissance des savoirs enseignants ainsi qu'une posture de formation fondée sur l'accompagnement plutôt que sur la prescription (Clarke et Hollingsworth, 2002 ; Desimone, 2009 ; Timperley, 2011). Ces éléments semblent avoir facilité l'établissement de liens entre les savoirs abordés en formation et les réalités disciplinaires des personnes participantes. En ce sens, ils ont probablement contribué à rendre la proposition d'ajustement à la fois crédible, réaliste et pertinente, conditions jugées importantes pour susciter l'engagement dans le changement (Gregoire, 2003 ; Piqueras et Achiam, 2016).

La formation longue (Cas 2) a offert des conditions plus propices à l'ancrage des apprentissages dans la pratique, notamment grâce au temps accordé à l'appropriation progressive, à l'expérimentation, aux échanges continus et aux rétroactions intégrées. Or, ces dimensions sont précisément reconnues dans la littérature comme centrales pour favoriser le transfert, la consolidation de nouvelles pratiques et leur maintien dans le temps (Desimone, 2009 ; Guskey, 2002 ; Ngoya, 2016 ; Thibodeau, 2008). Sous cet angle, la différence observée entre les trajectoires ne renvoie pas seulement à la durée des dispositifs, mais à ce que cette durée rend possible sur le plan du soutien, de la réflexivité et de l'ajustement en cours d'action (Piqueras et Achiam, 2016 ; Thibodeau, 2008).

La formation courte s'est avérée suffisante pour la croissance professionnelle des Protagonistes du Cas 1, mais pas des Transfuges et des Statuquos. Une partie de ce constat s'explique à l'aide du domaine personnel (attitudes) du MICP. Selon Ngoya (2016), les personnes enseignantes plus enclines à se développer professionnellement sont celles qui adoptent des attitudes positives envers leur enseignement. Les Transfuges et les Statuquos partageaient certaines attitudes négatives : collaborent peu avec d'autres collègues ; ont peu développé leurs connaissances ou modifié leur pratique ; mentionnent ne pas être pleinement satisfaits des résultats des modalités mises en œuvre (si et lorsqu'expérimentées), n'identifient pas clairement les raisons de l'échec des expérimentations ni ne proposent de pistes d'amélioration. À cela s'ajoutent les conditions défavorables de l'environnement (lourdeur de la tâche, manque de temps et de soutien, défis liés aux personnes étudiantes) et de la formation (absence d'un espace suffisant pour expérimenter et revenir sur l'expérience). Or, c'est parfois l'absence de conditions favorables au changement qui agit comme obstacles au développement professionnel (Clarke et Hollingsworth, 2002). De plus, ces conditions semblent avoir pesé plus lourdement lorsque le RELS des personnes participantes était moins favorable, ce qui invite à penser que les effets d'une formation dépendent autant des dispositifs eux-mêmes que des conditions dans lesquelles ils sont reçus et réinvestis.

Conclusion

Cet article reprenait les principaux éléments de notre recherche doctorale, qui s'inscrit dans les courants de recherche des littératies et de la pédagogie de l'enseignement supérieur. L'objectif général de recherche était de documenter les effets pérennes de deux dispositifs de formation (court et long) visant le développement des compétences en enseignement des littératies sur la croissance professionnelle de personnes enseignant au collégial. Suivant une approche d'étude qualitative multicas, nous avons réalisé une analyse itérative des données textuelles (entretiens individuels semi-dirigés, artéfacts, journal de bord), laquelle nous a permis de cibler les mécanismes de changement qui ont eu lieu avant, pendant et peu après, ainsi que deux à trois ans après les formations. La recontextualisation des expériences des personnes participantes et la mise en évidence des effets mutuels des formations sur les pairs, le milieu et les personnes étudiantes ont permis de dégager les conditions de formation favorables et défavorables à l'émergence des réseaux de croissance professionnelle.

Les expériences de formation observées se sont avérées variées, mais uniques à chaque individu. La diversité des séquences de changement et des réseaux de croissance professionnelle illustre la nature non linéaire du développement professionnel. Bien que les formations aient eu un impact significatif, les expériences personnelles, l'environnement du changement et le rapport à l'enseignement des littératies des personnes participantes se sont révélés être déterminants.

Malgré les mesures rigoureuses mises en place pour garantir la fiabilité des données, la recherche comporte des limites. La première concerne la représentativité des cas, inhérente aux études de cas (Gagnon, 2012). Si les résultats sont localement généralisables, leur extrapolation à l'extérieur du collège reste limitée, car les domaines et l'environnement du changement sont interdépendants (Clarke et Hollingsworth, 2002). Notre rôle de formatrice et de chercheuse a aussi pu influencer les réponses des personnes participantes (Saussez et Loiola, 2008). Pour atténuer le biais de désirabilité sociale, les tests de concordance ont été évités. L'absence d'entretiens préformation sur les conceptions et les pratiques a été compensée, pour renforcer la robustesse de l'étude, par l'utilisation de sondages institutionnels et l'élaboration d'un guide d'entretien fondé sur le MICP de Clarke et Hollingsworth (2002).

Face aux défis de la qualité de la langue au collégial, cette recherche souligne l'importance d'une formation en didactique des littératies pour les personnes enseignantes. Les dispositifs étudiés, alignés avec les recommandations de Boivin et al. (2022), visent

ultimement à former des passeuses et passeurs littéraciques capables de porter attention au rapport à l'écrit des personnes étudiantes, mais aussi leur propre rapport à l'enseignement des littératies, et de créer des ponts entre le « déjà-là » et les nouveaux savoirs à développer à l'écrit dans leur discipline.

Enfin, cette recherche aura permis de dégager des repères utiles pour penser la formation des personnes enseignantes à l'enseignement des littératies au collégial. Les portraits (Protagonistes, Statuquos et Transfuges) et la notion de RELS offrent des pistes pour mieux comprendre la diversité des trajectoires observées et pour orienter de futurs travaux.

Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours. *La Lettre de l'AIRDF*, 26(1), 18-23. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1423>
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2011). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. forumlecture.ch, 1. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. et Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français* (pp. 303-323). Presses universitaires de Namur.
- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Debeurme, G. (2022). La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir [Rapport du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial]. Ministère de l'Enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- Brunel, M. et Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? *Pratiques*, (171-172), 1-15. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3197>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 179-194). De Boeck Université.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. *DIDACTICA*, C.É.F. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modul

[es/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf](#)

- Chbat, J. et Groleau, J.-D. (2000). Construction de la difficulté langagière. Rapport de recherche [rapport de recherche]. Collège Jean-de-Brébeuf. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/885/727320-chbat-groleau-difficulte-langagiere-2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies universitaires* (pp. 63-78). Presses universitaires de Namur.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publishing.
- Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6e éd., pp. 289-312). Presses de l'Université du Québec.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, (3), 28-43. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). Le rapport à l'écrit en Sciences humaines [rapport de recherche]. Cégep de Sherbrooke. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/697/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-article-PAREA-2015.pdf?sequence=1>
- Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational psychology review*, 15(2), 147-179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., pp. 51-84). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lanctôt, S. (2023). Effets de deux formations visant le développement de la compétence à enseigner les littératies au supérieur sur la croissance professionnelle d'enseignantes et d'enseignants du collégial : une étude de cas multiples [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/21412>
- Libersan, L., Claing, R. et Foucambert, D. (2010). Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010. Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). https://ameliofrancais.ccdmd.qc.ca/storage/amelioration-du-francais/ressources/1697652054-doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique_V2.pdf
- Maynard, C. et Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30674>
- McGrath, L., Negretti, R. et Nicholls, K. (2019). Hidden expectations: scaffolding subject specialists' genre knowledge of the assignments they set. *Higher Education*, 78(5), 835-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00373-9>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4e éd.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf
- Moffet, J.-D. et Demalsy, A. (1994). Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive [rapport de recherche]. Cégep de Rimouski. https://www.cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/les_competchances_et_la_maitrise_du_francais_au_collegial_etude_descriptive.pdf
- Ngoya, J. (2016). Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/15838>
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>

- Ouellet, M. (2016). Qualité de la langue écrite au collégial [rapport de recherche]. Cégep de Drummondville.
<https://www.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34854/ouellet-qualite-langue-ecrite-collegial-drummondville-PAREA-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.). Armand Colin.
- Paradis, H. (2012). Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.
<https://hdl.handle.net/20.500.11794/23614>
- Piqueras, J. et Achiam, M. (2016). Science museum educators' professional growth: Dynamics of changes in research-practitioner collaboration. *Science Education*, 103(2), 389-417. <https://doi.org/10.1002/sce.21495>
- Pollet, M.-C. (2019). Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques. Presses universitaires de Namur.
- Santiago, M. (2006). La tension entre théorie et terrain. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 201-223). Armand Colin.
- Saussez, F. et Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569. <https://doi.org/10.7202/029509ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., pp. 191-218). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scheepers, C. (2021). Former à et par l'écrit dans le Pôle académique de Bruxelles. Pratiques, représentations et perspectives. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 85-99). De Boeck Supérieur.
- Srivastava, P. et Hopwood, N. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800107>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Thibodeau, G. M. (2008). A content literacy collaborative study group: High school teachers take charge of their professional learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 54-64. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.1.6>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (4e éd.). La dispute. (Ouvrage original publié en 1934)
- Wilkie, K. J. (2017). The challenge of changing teaching: investigating the interplay of external and internal influences during professional learning with secondary

mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(1), 95-124.
<https://doi.org/10.1007/s10857-017-9376-0>

Yin, R. K. (2014). *Case study research and applications*. Sage Publications.