Valérie Thomas
Myriam Villeneuve-Lapointe
Anick Sirard
2025/04/14

Écriture Français discipline transdisciplinaire Lecture

Le rapport à l'écrit des personnes enseignant au collégial et ses retombées sur les pratiques

Au collégial, les étudiantes et étudiants doivent mobiliser leur compétence en écriture pour faire de nouveaux apprentissages et en témoigner. En effet, plusieurs activités réalisées en classe ou à l'extérieur exigent d'écrire, et les évaluations, qui sont le plus souvent écrites, requièrent de répondre aux questions de façon suffisamment claire pour attester des apprentissages. Comme cette compétence est essentielle pour apprendre et réussir, l'ensemble du corps enseignant au collégial devrait soutenir son développement (Boyer, 2016). Or, des recherches ont montré que les personnes qui y enseignent ne reconnaissent pas toutes ce rôle et qu'elles s'y engagent de manière variable (Desmeules et Bousquet, 2015; Lampron, 2014).

Un concept clé permet de mieux comprendre comment elles s'acquittent de ce rôle et se le représentent. Il s'agit du rapport à l'écrit, soit « la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit [la lecture et l'écriture], son enseignement, son apprentissage et ses usages » (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015, p. 56). Ce rapport est composé de quatre dimensions qui s'influencent mutuellement (Chartrand et Blaser, 2008). La dimension conceptuelle renvoie aux représentations que la

personne a de la lecture et de l'écriture, comme de leur enseignement et de leur apprentissage. La dimension praxéologique englobe ses pratiques de lecture et d'écriture comme celles d'enseignement de ces compétences. La dimension affective regroupe les émotions que la personne éprouve par rapport à la lecture et à l'écriture ainsi qu'à leur enseignement et à leur apprentissage, alors que la dimension axiologique renvoie à la valeur qu'elle leur accorde. Si le rapport à l'écrit conçoit ensemble la lecture et l'écriture, c'est parce que ces pratiques sont souvent liées, notamment dans le cadre scolaire (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015).

Nous nous sommes récemment intéressées au rapport à l'écrit des personnes enseignant au collégial sur le plan didactique. À l'hiver 2023, 72 enseignantes et enseignants de divers domaines (allant des sciences et techniques naturelles aux langues secondes) et venant de six régions du Québec ont rempli en tout ou en partie un questionnaire en ligne les sondant sur leur rapport à l'écrit. Puis, nous avons analysé les items nous permettant de mieux connaitre les quatre dimensions de ce rapport, notamment en ce qui concerne l'écriture. Nous avons aussi cherché à voir si les réponses des 18 enseignantes et enseignants de la discipline français, langue d'enseignement et littérature (FLL) se distinguaient de celles de leurs 54 collègues des autres disciplines. Enfin, nous avons exploré les liens entre les items relevant de différentes dimensions pour mieux comprendre les relations entre les pratiques, les conceptions, les valeurs et les émotions de la personne. La méthodologie mobilisée et l'ensemble des résultats de cette recherche sont présentés dans un article en accès libre (Villeneuve-Lapointe, Thomas et Sirard, 2024). Nous avons choisi de relever ici certains éléments qui pourraient intéresser le lectorat de *Correspondance*.

Enseigner l'écriture : oui, si c'est agréable ou valorisant

Il nous est apparu que les enseignantes et enseignants qui souhaitent participer au développement de la compétence à écrire sont celles et ceux chez qui cette tâche éveille des émotions positives. En effet, les résultats de tests de corrélation suggèrent que plus une personne indique que l'enseignement de l'écriture est agréable ou valorisant (dimension affective), plus elle veut contribuer au développement de la

compétence à écrire des étudiantes et étudiants (dimension praxéologique). Au contraire, plus cet enseignement est pour elle ennuyant, moins elle désire y contribuer. À titre d'exemple, 87,5 % des personnes trouvant cet enseignement valorisant souhaitent beaucoup ou moyennement participer au développement de cette compétence dans leurs groupes. Chez celles qui ne croient pas que cet enseignement est valorisant ou qui n'en sont pas certaines, ce taux descend à 47,6 %.

Nous avons aussi observé que les personnes qui enseignent la discipline FLL (n = 18) sont plus nombreuses que leurs collègues des autres disciplines (n = 35) à lier l'enseignement de l'écriture à des émotions positives. Par exemple, si 88,9 % des premières trouvent cet enseignement agréable, ce sont 37,1 % de leurs collègues qui sont du même avis. Il est possible que les premières aient une meilleure maitrise de l'écrit ou que leur connaissance du processus de production de textes soit plus poussée, ce qui pourrait favoriser leur sentiment d'efficacité personnel dans l'enseignement de l'écriture. Se sentant plus compétentes pour accompagner les étudiantes et étudiants lors de la production de texte, elles seraient plus à même d'y prendre plaisir et d'être valorisées par ce rôle.

Retenons ici que les personnes qui veulent soutenir la compétence à écrire des étudiantes et étudiants sont celles qui en retirent du plaisir ou de la valorisation et que cela semble plus fréquent chez celles qui enseignent la littérature. Ce constat est cohérent avec des théories de la motivation selon lesquelles les émotions positives favorisent l'engagement dans une tâche (Fréchette-Simard et autres, 2019).

Enseigner l'écriture : oui, et de multiples manières, parce qu'on y croit

Des tests de corrélation suggèrent aussi que les personnes qui disent accorder beaucoup d'importance au développement de la compétence en écriture (dimension axiologique) sont plus susceptibles d'adopter diverses pratiques d'accompagnement de l'écrit. Avant la rédaction, elles font plus souvent étudier un modèle de l'écrit ou évaluent le plan des étudiantes et étudiants. Pendant la rédaction, elles commentent plus fréquemment leur travail, que ce soit en relevant les erreurs de langue ou en

offrant un accompagnement dans la réécriture. Elles sont également plus enclines à encourager la collaboration entre pairs lors de l'écriture. Enfin, après la rédaction, elles planifient plus régulièrement des moments pour que les étudiantes et étudiants comprennent les erreurs de langue relevées dans leur travail. Elles sont aussi plus nombreuses à prévoir des moments pour les rencontrer en sous-groupes, selon leurs difficultés.

Ces pratiques sont plus fréquemment adoptées par les personnes qui enseignent en FLL (n = 18) que par leurs collègues des autres disciplines (n = 35), comme on le constate dans les tableaux 1 à 3, qui présentent les taux liés aux pratiques qui sont « souvent » ou « toujours ou presque » mises en place aux différentes étapes du processus de rédaction.

Tableau 1

Pratiques d'accompagnement AVANT l'écriture

Pratique selon la discipline	Fréquence : Souvent	Fréquence : Toujours ou presque
Étudier en classe un modèle de l'écrit (FLL)*	22,2 %	66,7 %
Étudier en classe un modèle de l'écrit (autres disciplines)*	25,7 %	17,1 %
Évaluer le plan de rédaction des étudiantes et étudiants (FLL)*	27,8 %	33,3 %
Évaluer le plan de rédaction des étudiantes et étudiants (autres disciplines)*	14,3 %	8,6 %

Tableau 2

Pratiques d'accompagnement PENDANT l'écriture

Pratique selon la discipline	Fréquence : Souvent	Fréquence : Toujours ou presque
Inviter les étudiantes et étudiants à demander de l'aide à leurs pairs ou à commenter le travail des autres (FLL)*	50,0 %	0 %

Inviter les étudiantes et étudiants à demander de l'aide à leurs pairs ou à commenter le travail des autres (autres disciplines)*	17,1 %	5,7 %
Accompagner les étudiantes et étudiants à remanier le contenu de leur texte (FLL)*	38,9 %	27,8 %
Accompagner les étudiantes et étudiants à remanier le contenu de leur texte (autres disciplines)*	11,4 %	2,9 %
Permettre le recours aux outils numériques (FLL)	16,7 %	22,2 %
Permettre le recours aux outils numériques (autres disciplines)	11,4 %	54,3 %
Indiquer aux étudiantes et étudiants leurs erreurs de langue (FLL)	11,1 %	72,2 %
Indiquer aux étudiantes et étudiants leurs erreurs de langue (autres disciplines)	22,9 %	45,7 %

Tableau 3

Pratiques d'accompagnement APRÈS l'écriture

Pratique selon la discipline	**Fréquence : Souvent**	**Fréquence : Toujours ou presque**
Rencontrer les étudiantes et étudiants en sous-groupes selon leurs difficultés (FLL)*	16,7 %	5,6 %
Rencontrer les étudiantes et étudiants en sous-groupes selon leurs difficultés (autres disciplines)*	5,7 %	5,7 %
Planifier des moments pour que les étudiantes et étudiants comprennent et corrigent leurs erreurs de langue (FLL)*	38,9 %	27,8 %
Planifier des moments pour que les étudiantes et étudiants comprennent et corrigent leurs erreurs de langue (autres disciplines)*	8,6 %	5,7 %

Si le nombre de personnes ayant répondu à cette section du questionnaire reste limité, les différences entre celles qui enseignent le français et les autres sont significatives pour six des huit pratiques (celles marquées d'un astérisque dans les tableaux), c'est-à-dire qu'il est peu probable que ces différences soient le fruit du hasard. Comme on le constate, une seule pratique était plus fréquente chez les répondantes et répondants des autres disciplines, soit permettre le recours aux outils numériques. On peut émettre l'hypothèse que les enseignantes et enseignants de littérature pourraient aimer mieux

les activités manuscrites pour préparer leurs classes à la passation de l'épreuve uniforme de français ou encore que leurs initiatives technologiques pourraient être freinées par l'insuffisance du parc informatique de leur collège (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2024). Il reste que, dans l'ensemble, ces personnes adoptent des pratiques variées et fréquentes d'accompagnement de l'écrit, ce qui semble aller de pair avec le fait qu'elles sont nombreuses à accorder de l'importance au développement de la compétence à écrire.

Revoir ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture : un détour qui semble nécessaire

Comme on l'a vu jusqu'à présent, les personnes qui accordent de la valeur au développement de la compétence en écriture sont plus susceptibles de mettre en place différentes pratiques d'accompagnement de l'écrit. Et il s'agit, plus souvent, de celles qui enseignent la discipline FLL. Elles semblent aussi se distinguer de leurs collègues quant à leurs conceptions de l'écriture et de son apprentissage. Notons que 72 personnes ont répondu à la section du questionnaire portant sur la dimension conceptuelle.

D'abord, les enseignantes et enseignants de français reconnaissent davantage la fonction épistémique de l'écriture, c'est-à-dire son rôle dans l'appropriation des connaissances (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). En effet, si 83,3 % des personnes qui enseignent la littérature se disent totalement d'accord avec le fait qu'écrire permet d'apprendre, c'est le cas de seulement 44,4 % de leurs collègues des autres disciplines. Or, il est possible que la méconnaissance de la fonction épistémique amène des enseignantes et enseignants à ne pas percevoir l'importance de l'écriture dans leur discipline, et donc à proposer moins d'activités de rédaction de textes en classe.

Ensuite, la manière dont les personnes enseignantes conçoivent l'apprentissage et l'impulsion de l'écriture se distingue aussi, ce qui pourrait également influencer leurs

pratiques et la manière dont elles vivent leur rôle. Les enseignantes et enseignants des autres disciplines sont plus susceptibles d'être en accord avec l'idée selon laquelle les personnes qui écrivent bien sont inspirées ou encore qu'elles ne se posent pas de questions. Cette croyance montre que le travail itératif sous-jacent à la production d'écrits, qui nécessite notamment planification et réécriture, n'est pas considéré.

Les personnes qui enseignent la discipline FLL, quant à elles, sont plus souvent d'accord avec le fait qu'écrire s'apprend grâce à un enseignement et par imitation. En effet, si 88,9 % d'entre elles sont « tout à fait en accord » avec l'énoncé selon lequel l'apprentissage de l'écriture exige un enseignement, c'est le cas de seulement 38,9 % de leurs collègues. Et si 55,6 % des personnes enseignant la littérature sont « tout à fait en accord » avec l'énoncé qui stipule que l'apprentissage de l'écriture se fait par imitation, ce taux descend à 22,9 % chez les enseignantes et enseignants des autres disciplines.

On peut se demander si c'est parce que les personnes enseignant le français croient que l'écriture s'apprend par un enseignement qu'elles sont plus susceptibles de mettre en place des pratiques qui soutiennent le développement de cette compétence. Au contraire, c'est peut-être parce qu'elles adoptent ces pratiques et constatent les progrès de leurs étudiantes et étudiants qu'elles en viennent à penser que leur intervention est signifiante, donc que l'écriture s'apprend par un enseignement. On peut également émettre l'hypothèse que leurs conceptions sont liées à leur formation initiale en littérature, laquelle peut les initier aux études de génétique textuelle (étude des brouillons), aux réflexions d'écrivaines et d'écrivains sur leur processus créatif, voire les amener à se questionner sur leur propre processus dans des cours de création littéraire. La formation en littérature pourrait donc conduire les enseignantes et enseignants de français à concevoir l'écriture comme une compétence que l'on parfait tout au long de sa vie, d'abord à l'école, mais aussi par l'imitation des auteurs et autrices que l'on admire.

Cet article visait à reprendre certains constats qui se sont dégagés d'une recherche sur le rapport à l'écrit de personnes enseignant au collégial dans différentes disciplines. Il met en lumière l'interrelation entre différentes dimensions du rapport à l'écrit : ainsi, la

valeur accordée à l'écriture ou les émotions liées à son enseignement influencent les pratiques du personnel enseignant.

Nous avons aussi relevé que le rapport à l'écrit des personnes qui enseignent la littérature semble se distinguer de celui de leurs collègues des autres disciplines. Alors que l'on déplore la piètre maitrise de la langue des étudiantes et étudiants du collégial et que l'on cherche à y remédier en donnant des responsabilités plus grandes aux personnes qui enseignent la discipline FLL (Boivin, Chabot et Debeurme, 2022), nous constatons que celles-ci semblent déjà adopter de nombreuses pratiques d'enseignement de l'écriture parce qu'elles accordent de l'importance au développement de la compétence à écrire, qu'elles croient que cette compétence s'apprend par un enseignement et qu'elles en retirent des émotions positives. Rappelons que les études universitaires en littérature ne relèvent pas de la linguistique ou de la didactique du français. En ce sens, les personnes qui enseignent la discipline FLL n'ont pas une formation initiale axée sur la grammaire ou l'enseignement du processus de production de textes. Malgré tout, elles paraissent avoir des pratiques nombreuses et variées pour accompagner leurs groupes lors d'activités d'écriture.

La langue est un outil de réflexion puissant qui permet d'approfondir des apprentissages et de les consolider (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Il serait donc pertinent de mieux faire connaitre, dans le milieu collégial, les différentes fonctions de l'écriture, notamment sa fonction épistémique, afin que l'ensemble du corps enseignant puisse reconnaitre l'importance de l'écrit dans sa discipline et, éventuellement, jouer un plus grand rôle dans le développement de la compétence à écrire. Il serait sans doute aussi souhaitable de vérifier auprès des personnes enseignant dans toutes les disciplines si des formations en grammaire ou en didactique de l'écriture pourraient les amener à se sentir plus compétentes dans leur rôle d'accompagnement pour qu'elles puissent en retirer de la valorisation et du plaisir. Enfin, comme le rapport à l'écrit des personnes enseignantes façonne leur manière de penser l'écrit dans leur discipline et leurs pratiques d'enseignement, le réseau collégial devrait soutenir la réflexion autour du rapport à l'écrit chez l'ensemble du corps enseignant.



Références

BLASER, Christiane, Roselyne LAMPRON et Érika SIMARD-DUPUIS (2015). « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », [En ligne], *Lettrure*, n^{o} 3, p. 51-63. [https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_51.pdf] (Consulté le 23 novembre 2024).

BOIVIN, Marie-Claude, Lison CHABOT et Godelieve DEBEURME (2022). *La maitrise du français au collégial : le temps d'agir*, [En ligne], Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 85 p. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf] (Consulté le 23 novembre 2024).

BOYER, Priscilla (2016). « Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n^{o} 1, p. 7-12. Également disponible en ligne : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35696/Boyer_30_1_2016.pdf.

CHARTRAND, Suzanne-Geneviève, et Christiane BLASER (2008). « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit », dans CHARTRAND, Suzanne-Geneviève, et Christiane BLASER (dir.). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 107-127. Également disponible en ligne : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1998.

DESMEULES, Louis, et Ginette BOUSQUET (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*, [En ligne], Rapport de recherche PAREA, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 153 p. [http://eduq.info/xmlui/handle/11515/1542

] (Consulté le 23 novembre 2024).

FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (2024). *Bilan de la consultation du comité langue et littérature de la FNEEQ*, 9 p. [Document inédit].

FRÉCHETTE-SIMARD, Catherine, et autres. (2019). « La motivation scolaire et ses the?ories actuelles : une recension the?orique », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* , vol. 54, n^{o} 3, p. 500-518. doi : 10.7202/1069767ar.

LAMPRON, Roselyne (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 (M.A.), Université de Sherbrooke, 161 p. [En ligne]. [http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/150] (Consulté le 24 novembre 2024).

VILLENEUVE-LAPOINTE, Myriam, Valérie THOMAS et Anick SIRARD (2024). « Rapport à l'écrit de personnes enseignant au collégial dans toutes les disciplines », *Didactique*, vol. 5, n^{o} 1, p. 1-26. doi : 10.37571/2024.01011.



Valérie Thomas

Enseignante au cégep de Lanaudière à L'Assomption et doctorante à l'Université de Montréal



Myriam Villeneuve-Lapointe

Professeure à la Faculté d’éducation del’Université de Sherbrooke



Anick Sirard

Conseillère pédagogique au Centre de services scolaire des Samares