



QUALITÉ DE LA LANGUE ÉCRITE AU COLLÉGIAL

Article de vulgarisation

—

Martine Ouellet



Qualité de la langue écrite au collégial

Martine Ouellet

Enseignante au cégep de Drummondville¹

Depuis les années 1950, les exigences ont augmenté en matière de compétence linguistique et les élèves ont besoin d'atteindre un niveau de littératie élevé pour réussir leurs études et répondre aux attentes de la société. Le marché de l'emploi, par exemple, requiert une plus grande proportion de travailleurs qui savent lire et écrire, et les exigences des entreprises, en matière linguistique, ne cessent d'augmenter. La qualité du français devient donc aussi une « préoccupation de nature économique » (Maurais, 1999 : 25). C'est d'ailleurs en réponse aux réclamations de la société² et des employeurs que les universités commencent, en 1985, à établir un plan de mesures destinées à vérifier et à parfaire les connaissances en français écrit de leurs élèves de premier cycle. (Roy et al., 1992 : 19)

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage

La littérature scientifique a montré « que la réussite dans l'ensemble des matières est également et étroitement liée à la réussite en français » (Karsenti, 2015 : 13). L'écriture jouerait donc un rôle dans l'apprentissage, et ce, dans toutes les disciplines et à tous les ordres d'enseignement. En ce sens, les mouvements anglo-saxons *Writing across the Curriculum* (le WAC) et *Language for Academic Purposes* constituent des champs de recherche importants qui mettent en valeur l'écriture comme outil d'apprentissage et de réflexion, et qui en font l'objet central des programmes d'étude des étudiants.

¹ Le présent article est tiré de la recherche *Qualité de la langue écrite au collégial*, qui a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

² Voir la série d'articles de Lysiane Gagnon, intitulée *Le drame de l'enseignement du français* (1975) et publiée dans La Presse.

Les didacticiens du français, de leur côté, explorent « les liens entre appropriation, construction des connaissances et langage écrit » (Chartrand et Prince, 2009 : 319). Le modèle cognitiviste met l'accent « sur les processus qui sous-tendent l'acquisition des connaissances et sur le développement des habiletés intellectuelles » (Roy, 1991 : 37). Il va à l'encontre de « l'idée que l'écriture n'est que la transcription d'une pensée déjà formulée » et déconstruit « le mythe qu'être habile à écrire consiste à écrire d'un seul jet un texte cohérent et sans faute » (Ménard, 1990 : 23 et 16).

Les difficultés du français écrit

Plusieurs recherches et avis témoignent des difficultés des étudiants aux ordres postsecondaires en français écrit. En fait, malgré la somme des actions entreprises³, un sentiment d'insatisfaction général persiste toujours quant à la qualité de la langue, et ce, malgré une amélioration marquée de la scolarisation et même de certains résultats. (Lefrançois et al., 2008)

De façon plus précise, le cri d'alarme véhiculé par rapport à la qualité de la langue écrite repose le plus souvent sur un jugement fondé uniquement sur l'orthographe ou encore, en particulier à l'oral, sur la présence d'anglicismes et de calques. À notre avis, c'est ce qui explique au moins en partie la différence des points de vue sur la qualité de la langue des étudiants.

Nous pensons néanmoins qu'il faut prendre au sérieux la convergence des diagnostics posés, qui révèle des difficultés récurrentes sur le plan de la composante proprement linguistique des textes produits par les élèves. Ces difficultés n'ont pas une cause unique; elles sont plutôt le fait de plusieurs facteurs dont certains, seulement, sont propres au Québec.

³ Pensons seulement à la modélisation de la production de textes, au renouvellement des programmes d'études – y compris des programmes de formation des maîtres – et des approches pédagogiques, à la création de cours d'appoint et de centres d'aide en français, à la mise en œuvre de politiques sur la qualité de la langue.

La recherche d'une réponse complexe à un problème complexe

Plusieurs administrateurs et enseignants se tournent vers des solutions qui impliquent uniquement des interventions sur le plan de la « mécanique de l'écriture ». Selon les travaux de Ménard, cependant, différents chercheurs ont démontré que « l'enseignement de la mécanique de l'écriture, au collégial et à l'université, n'a pas d'impact ou a un impact limité sur la qualité du produit » (Moffet, 1968⁴; Linderman, 1982⁵; Elbow, 1969⁶, cités par Ménard, 1990, p. 24). Roy et al. (1992 : 187) allaient dans le même sens lorsqu'ils affirmaient que les mesures prises par les cégeps et les universités « n'atteignent que partiellement l'impact escompté, parce qu'elles aboutissent à reproduire aux ordres postsecondaires ce qui a déjà été fait aux ordres primaire et secondaire ».

Dans un avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, intitulé *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, le Conseil des collèges (1988⁷ : 24, cité par Brouillet et Gagnon, 1990 : 99) affirmait que « [d]es mesures ponctuelles et des gestes isolés, fondés sur la seule bonne volonté des diverses catégories d'intervenants sont insuffisants pour régler le problème de l'apprentissage du français au collégial ». En fait, les critiques à l'égard de l'institution scolaire et de son incapacité à résoudre le problème de l'apprentissage de la langue sont nombreuses. Déjà en 1970, les critiques ne manquaient pas sur la compétence linguistique des futurs enseignants et même les changements dans les programmes d'étude, nous l'avons vu encore récemment avec l'implantation du Renouveau pédagogique, entraînent de vives contestations.

La qualité de la langue des élèves constitue une problématique multidimensionnelle, qui ne dépend pas d'une cause unique et dont les implications s'étendent au-delà de l'institution scolaire. Toute réflexion sur le sujet nécessite donc, au préalable, la mise à

⁴ Moffet, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston : Houghton Mifflin.

⁵ Lindermann, E. (1982). « Ken Macrorie : a review essay ». *College English*, vol. 44, n° 4 : 358-367.

⁶ Elbow, P. (1969). « A Method for Teaching Writing : Reply ». *College English*, vol. 30, n° 7 : 591-595.

⁷ Conseil des collèges. (1988). *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec.

jour d'une description rigoureuse des faits. En d'autres mots, évaluer l'état actuel de la langue écrite au collégial exige de dépasser le domaine des perceptions.

La prise en compte de la compétence langagière

Pour les spécialistes de la langue, la compétence langagière est vue comme un ensemble de connaissances et d'habiletés qui sont liées autant à la réception qu'à la production du langage. Elle concerne donc à la fois la lecture (compréhension de texte) et l'écriture.

Tenir compte uniquement de l'aspect orthographique de la langue ou d'un type d'impropriété du lexique⁸, comme le font souvent les non-spécialistes et les médias, ne rend pas justice à l'ensemble des connaissances et des habiletés que les élèves doivent déployer pour résoudre les différents problèmes liés à l'exercice de la rédaction d'un texte.

L'état de la recherche sur la qualité du français

La recherche de Bibeau et al. (1975) est la première enquête sur le français écrit dans les cégeps, dont l'objectif initial était de « rassembler des données sur l'état actuel des difficultés dans l'utilisation du français écrit », soit plus précisément « un répertoire des écarts existant entre l'usage écrit des étudiants et les normes du français écrit » lorsque ceux-ci écrivent librement sur un sujet (page 12).⁹ L'enquête a rejoint 2 385 élèves inscrits dans 21 cégeps francophones du Québec. Ces élèves ont été appelés à rédiger un texte de 250 mots en une heure. Les résultats ont révélé que les élèves faisaient en moyenne 13,2 erreurs par copie. Les filles commettaient moins d'erreurs (11,3) que les garçons (15,1), les élèves de deuxième année (11,7), moins que ceux de première année (13,9), les élèves de la formation générale (12,0), moins que ceux de la formation

⁸ Nous pensons, par exemple, à ceux pour qui les anglicismes constituent la menace la plus grave.

⁹ Une liste de 16 sujets possibles était donnée, dont le dernier : « sujet libre (si les quinze (15) sujets précédents ne vous plaisent pas). »

professionnelle (14,3). Les pourcentages d'erreurs les plus élevés apparaissent pour l'orthographe flexionnelle (23 %), la morphosyntaxe (20 %) et l'orthographe d'usage (19,2 %).¹⁰

Les recherches de Bureau comptent parmi les recherches souvent citées sur la qualité du français des étudiants aux niveaux universitaire (1976)¹¹ et secondaire (1985). Son étude sur le français écrit au secondaire a été menée auprès de 353 élèves répartis entre les secondaires I et V, fréquentant cinq écoles de la région de Québec. Ces élèves ont été invités à rédiger, en une heure, des textes en prose sur un sujet de leur choix. Les résultats révèlent, en moyenne, 37,2 erreurs par copie.¹² Les élèves du deuxième cycle commettent moins d'erreurs (33,2) que ceux du premier cycle (45,2), les élèves de secondaire V (25,0), moins que ceux de secondaire I (60,0). Il remarque aussi que les erreurs en grammaire (48,9 %)¹³ et en orthographe (39,1 %) sont responsables de 88 % des erreurs aux deux cycles.

La recherche de Desforges (1986) a été menée auprès d'un échantillon de 507 étudiants inscrits en première année au collège Ahuntsic. Ces étudiants étaient répartis en huit groupes qui correspondaient à des regroupements de concentrations. Il ressort de cette recherche qu'il semble y avoir un lien entre la compétence linguistique des élèves et leur choix de concentration au collégial, c'est-à-dire qu'une proportion importante d'élèves ayant des difficultés en français écrit se retrouve dans certaines concentrations. (Desforges, 1986 : 25 et 33)¹⁴ Par ailleurs, le comportement d'une grande partie des élèves reste assez semblable d'un groupe à l'autre.

¹⁰ Nous verrons que, malheureusement, les erreurs sont rarement classées (ou désignées) de la même façon d'une recherche à l'autre, ce qui rend les comparaisons à peu près impossibles. De plus, les chercheurs n'indiquent pas toujours si les ouvrages de référence étaient permis.

¹¹ La recherche de 1976 a été menée auprès des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval.

¹² Bureau évalue environ 18 erreurs par page composée, sans faire mention d'un nombre de mots.

¹³ Bureau distingue au départ « grammaire » (35,8 %), « syntaxe » (8,6 %) et « morphologie » (4,5 %). Lorsqu'il regroupe les trois (48,9 %), il note que les erreurs de grammaire et d'orthographe passent d'environ 75 % à 88 % des erreurs commises par les élèves.

¹⁴ Les groupes les plus faibles comprennent les étudiants inscrits dans les techniques lourdes (appellation de Desforges) – génie chimique et civil, chimie analytique, géodésie, électrotechnique, techniques de l'architecture, mécanique du bâtiment et matières plastiques –, les techniques auxiliaires de la justice – techniques policières, correctionnelles et judiciaires – et toutes les techniques des arts et communications graphiques.

La recherche de Lessard (1989) porte sur la qualité du français écrit de 270 élèves inscrits dans cinq cégeps de la région de Québec. Elle a révélé, comme celle de Bibeau (1975) l'avait fait, que les erreurs se produisaient, le plus souvent, « sur des mots de vocabulaire usuel (...) et sur des applications simples des règles de grammaire, et rarement sur des cas exceptionnels » (Lessard, 1989 : 4).

La recherche de Roy et al. (1992) comporte un volet sur la connaissance du français écrit des étudiants admis à l'enseignement supérieur (collèges et universités). Les données ont été recueillies auprès de 162 élèves de la région de l'Estrie. Il ressort de cette étude que plus du tiers des étudiants n'ont pas atteint un niveau de maîtrise suffisant du français écrit, en particulier sur le plan des relations grammaticales et de l'orthographe lexicale de base. (Roy et al., 1992 : 31-32)

Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une étude sur la qualité du français écrit, mentionnons l'imposant rapport de Maurais (1999), qui consacre un chapitre entier de son ouvrage au rôle central de l'institution scolaire (pages 92 à 162).¹⁵

Sans couvrir des domaines aussi larges que les précédentes, plusieurs autres recherches montrent, pour reprendre l'expression de Roy et Boudreau (1995 : 14), que « l'appropriation du français langue maternelle demeure encore largement perfectible même après toutes ces longues années de formation primaire, secondaire, collégiale ou terminale et universitaire ».

Les recherches empiriques sur le français écrit en milieu scolaire présentent cependant certaines limites, soit qu'elles abordent la question de la qualité du français par d'autres instruments que l'analyse formelle de productions écrites d'élèves¹⁶, soit qu'elles se limitent à la description et à l'analyse de certains aspects précis¹⁷. Par surcroît, les études longitudinales sont plutôt rares, et aucune, à notre connaissance, ne porte sur le

¹⁵ Maurais (1999 : 146) attestait lui aussi du peu d'études sur la langue des étudiants au Québec.

¹⁶ Nous pensons par exemple aux recherches de Desmeules et Bousquet (2015) ou de Saint-Laurent (2008).

¹⁷ Nous pensons alors à des recherches comme celles de Brouillet et Gagnon (1990) ou de Lecavalier (2003). Ces deux recherches portent sur des aspects de la langue pour lesquels les changements sont probablement plus lents à se produire.

suivi des mêmes élèves.¹⁸ En réalité, il n'existe aucune étude récente qui établisse le portrait précis des forces et des faiblesses en français écrit des élèves du collégial.¹⁹

Par ailleurs, les recherches qui portent sur la qualité du français des élèves à partir de productions écrites retiennent généralement « la norme du nombre d'erreurs sur le nombre de mots écrits » (Moffet et Demalsy, 1994 : 66). Il s'agit sans doute de la façon de procéder la plus simple, mais elle donne un portrait incomplet de la situation puisque les formes incorrectes ne sont jamais interprétées dans un rapport de proportion par rapport aux formes correctes. Bibeau et al. (1975), par exemple, mentionnent que les élèves commettent en moyenne 13,2 erreurs par texte d'environ 250 mots. Les mêmes auteurs peuvent dire aussi que les élèves commettent plus d'erreurs pour la virgule que pour tous les autres signes de ponctuation. Cependant, le portrait de la situation demeure incomplet puisque la question du nombre de fois où les élèves utilisent correctement la virgule, par exemple, n'est jamais posée.

En un mot, l'évaluation de la qualité du français écrit des élèves ne tient jamais compte de ce qu'ils réussissent. Dans le meilleur des cas, les auteurs font la mention de ce qui est acquis par les élèves. Par exemple, pour l'épreuve uniforme de français de l'année scolaire 2013-2014, les données révèlent que le taux de réussite des élèves du collégial au critère « Compréhension et qualité de l'argumentation » est de 95,7 % et qu'il est de 99,3 % au critère « Structure du texte de l'élève ». (Gouvernement du Québec, 2015) Le taux de réussite au critère « Maîtrise de la langue » est par contre de 85,3 %. Il s'agit du seul critère qui discrimine véritablement les élèves pour la réussite de l'épreuve.

¹⁸ Les comparaisons en fonction de l'année d'étude sont généralement établies à partir d'un échantillon d'élèves de première et de deuxième année.

¹⁹ Au moment de notre recherche documentaire, la plus récente datait de 1992.

Les objectifs de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans la foulée des recherches sur la qualité (ou la maîtrise) de la langue écrite au collégial. Il s'agit d'une recherche descriptive et longitudinale dont les objectifs sont les suivants :

- 1) Établir un portrait de la qualité du français écrit (forces et faiblesses) d'un échantillon représentatif d'élèves :
 - a) Mesurer *ce que les élèves réussissent* et *ce qu'ils ne réussissent pas*, et dans quelles proportions (proportions de réussites et d'erreurs pour plusieurs aspects);
 - b) Nuancer les résultats selon les variables habituelles (sexe, âge, force au secondaire et type de cheminement) et les variables en lien avec la diversification croissante de la clientèle (élèves adultes en situation de retour aux études, élèves qui sont nés ailleurs qu'au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu'au Québec, élèves admis avec des unités manquantes ou dans le programme d'accueil Tremplin DEC);
- 2) Analyser l'évolution de la capacité langagière des mêmes élèves pendant leur passage au cégep :
 - a) Mesurer l'évolution de la capacité langagière des élèves à quatre points de leur parcours;
 - b) Nuancer les résultats en fonction des sous-groupes du point 1b.

La méthodologie de la recherche

Pour couvrir les deux grands objectifs de la recherche, il a été entendu, dès le départ, que nous allions commencer la collecte de données auprès des élèves inscrits dans le premier cours de la séquence obligatoire des cours de français, soit le cours Écriture et littérature ou le cours Renforcement en français. Nous avons donc invité l'ensemble des

élèves inscrits dans ces deux cours à participer à la recherche. Un total exact de 700 élèves a répondu positivement à l'invitation.

Deux instruments de mesure ont été utilisés : un test de connaissances en français (questionnaire à choix multiples) et des productions écrites d'élèves. Pour le test objectif, nous avons considéré l'ensemble des questionnaires que nous avons recueillis au moment de la collecte de données effectuée dans les classes. Les données du service de l'organisation scolaire, que nous avons pu consulter, nous ont permis d'apprendre que 87,3 % de ces élèves faisaient partie de la population A, soit les élèves qui sont inscrits pour la première fois au collégial. L'ensemble des élèves qui ont participé au test de connaissances en français forme ce que nous appelons le grand échantillon de la recherche.

Pour les productions écrites, il était impossible de considérer un aussi grand nombre d'élèves. Dans le plan initial de la recherche, nous avons prévu considérer un sous-échantillon d'environ 25 % des sujets ayant participé au test de connaissances. Ces sujets auraient été sélectionnés selon un plan de sondage stratifié simple par « sexe » et « cheminement », avec un « suréchantillonnage » des élèves inscrits dans le cheminement Tremplin DEC pour tenir compte d'un risque d'abandon plus grand des élèves que nous avons classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire. Comme certains sous-groupes du grand échantillon comportaient peu d'élèves et que nous voulions nous assurer de conserver un sous-échantillon de taille suffisante jusqu'à la fin de la collecte de données, nous avons plutôt choisi de faire la sélection d'une proportion d'élèves variable par strate. Ce travail a été confié à un consultant professionnel accrédité par la Société Statistique du Canada. Le sous-échantillon pour lequel nous avons considéré les productions écrites des élèves comporte donc, au total, 256 élèves. Les productions écrites faisaient partie intégrante du processus normal de chacun des cours, alors leur rédaction ne demandait pas d'investissement supplémentaire de la part des élèves.

Les principaux résultats de la recherche

Avant la présentation des résultats, nous voulons insister sur le fait que notre recherche consiste à décrire une situation et à en analyser l'évolution, mais non à établir des relations causales entre différentes variables, ou à porter un jugement sur l'enseignement ou l'apprentissage. Nous ne visons pas non plus à formuler une recommandation quant au niveau d'exigence à atteindre pour les différents aspects de la langue.

De façon générale, les résultats de la recherche montrent que les élèves réalisent des progrès significatifs en français écrit pendant leur passage au cégep. Plus spécifiquement, ces progrès ont pu être observés dans deux contextes différents, soit par le moyen d'un test de connaissances du français, d'une part, et par celui de productions écrites réalisées dans les cours de français, d'autre part.

Les résultats au test de connaissances montrent donc que les élèves font des progrès significatifs en français pendant leur passage au cégep. Ainsi, quand on leur demande de repérer, parmi trois phrases, celle qui contient une erreur, la moyenne des élèves augmente significativement pour les domaines de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. La force au secondaire ressort comme la variable la plus déterminante, en ce sens que le groupe qui se distingue le plus souvent par des moyennes supérieures est constitué par les élèves qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire.

Les résultats aux productions écrites montrent également que les élèves font certains progrès significatifs. Ces progrès sont réalisés dans les domaines de la grammaire du texte et de la ponctuation, du vocabulaire et de l'orthographe des homophones. Par surcroît, en considérant le rapport de proportions entre les formes qui sont attendues (formes correctes) et les formes qui sont observées (formes correctes ou incorrectes), nous avons constaté que dans une grande variété de contextes, les résultats des élèves sont déjà très élevés (formes correctes qui représentent plus de 90 % des cas) au temps 1.

Parmi l'ensemble des contextes analysés, il y a cependant trois contextes pour lesquels nous avons observé une augmentation de la moyenne d'erreurs des élèves. Plus précisément, ces erreurs concernent la coordination dans le groupe nominal, la valeur sémantique attachée à certaines prépositions et l'accord du participe passé sans complément direct.

Un autre point saillant de nos résultats, qui devrait cependant être validé par d'autres analyses, est que les élèves de notre échantillon semblent moins habiles dans la situation où ils développent davantage les différents groupes syntaxiques.

Mentionnons enfin que les élèves adultes, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves qui avaient été classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire sont les groupes qui se démarquent le plus souvent par des moyennes d'erreurs plus élevées.

En guise de conclusion

La principale originalité de cette recherche est que le portrait que nous avons dégagé tient compte des faiblesses des élèves, mais également de leurs forces. En ce sens, nous partageons le point de vue de Lemonnier et Gagnon (2010) indiquant que la qualité d'un texte repose, globalement, sur un rapport de proportions entre les formes qui sont attendues (formes correctes) et les formes qui sont observées (formes correctes ou incorrectes). Par surcroît, le suivi des mêmes élèves sur une période de trois sessions nous a permis d'apporter une certaine réponse à la question souvent posée de la contribution des cours de français au collégial.

Au niveau postsecondaire, il importe de tenir compte des trois composantes de la compétence langagière. Il est vrai que les données qui portent sur l'aspect orthographique de la langue demeurent inquiétantes, mais nous ne pensons pas que la répétition d'un même type d'exercices permette aux élèves de développer les connaissances et les stratégies efficaces pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent lors de la production

de textes. Ainsi, nous adhérons totalement à la position de Boudreau (1993) lorsqu'il exprime que les enseignements sur la grammaire ne doivent pas être décontextualisés.

Toute règle doit être enseignée lorsque le scripteur en manifeste l'ignorance ou la non-maîtrise lors d'un projet de production écrite. L'enseignement d'une connaissance déclarative (règles lexicales, grammaticales, etc.) doit venir se greffer sur un travail en cours et non pas précéder les tentatives de production de textes des scripteurs. Écrire et lire obligent à tenir compte d'un projet de communication bien plus que de se soumettre à un code. (Boudreau, 1995 : 91, en référence à Boudreau, 1993 : 144-145)

Idéalement, il faudrait aussi que les élèves écrivent davantage de textes qu'ils ne le font actuellement. Lecavalier et al. (1991 : 183) proposaient « que les étudiants écrivent au strict minimum un texte, dans chaque cours de chaque discipline, et que la nature de ces textes cibles soit davantage analytique qu'informative ». Les cégeps semblent s'être engagés dans cette voie avec l'actualisation de leurs politiques linguistiques, et l'idée que la qualité du français devienne une responsabilité partagée par l'ensemble des enseignants fait peu à peu son chemin.

À ce sujet, il ressort souvent des conversations que le manque de temps pour la correction représente un obstacle pour les enseignants qui souhaiteraient faire écrire davantage leurs élèves, et ce, même pour les enseignants de français. Sur cet aspect, un avis du Conseil supérieur de la langue française (1998) a particulièrement attiré notre attention. Nous en citons un passage qui suggère que la lourdeur des grilles de correction que plusieurs enseignants s'imposent contribue à la charge que représente la correction :

(...) la pratique des examens ministériels de français a entraîné l'élaboration d'une grille d'évaluation très développée. Pour s'en servir, il faut qu'en pratique le correcteur lise une copie au moins trois fois. Or, on constate que l'on a tendance à généraliser le recours à cette grille pour l'évaluation de presque tous les textes. Cette façon de faire pourrait empêcher une plus grande production écrite de la part des élèves, au moment même où la réforme des programmes vise à la faciliter. Pour les productions écrites courantes, on devrait donc envisager l'utilisation d'une grille de correction plus simple. (Conseil supérieur de la langue française, 1998 : section 1.c, paragr. 9).

Nous croyons personnellement que les élèves éprouvent un désir naturel de bien écrire²⁰, mais que certaines expériences négatives les en détournent. Amener les élèves à s'intéresser au processus de l'écriture, c'est-à-dire à *réfléchir à la pratique de l'écriture au moment de l'écriture* plutôt que de s'intéresser seulement au produit – la production écrite finale que les élèves remettent pour évaluation – peut devenir un élément de motivation important puisqu'ils acquièrent alors le sentiment que les enseignants s'intéressent à *ce qu'ils cherchent à dire* plutôt que de porter une attention unique au texte final écrit qui sera évalué.

RÉFÉRENCES

- Bibeau, Gilles, Louis Doucet, Jean-Claude Poirier et Michel Vermette. (1975). *Enquête sur le français écrit dans les Cégeps*. Montréal : Cégep de Maisonneuve.
- Boudreau, Guy. (1993). « L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique ». Dans *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, dirigé par G. Boudreau. Sherbrooke : Édition du CRP, p. 137-150.
- Boudreau, Guy. (1995). « Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no 1 : 75-93.
- Brouillet, Claire et Damien Gagnon. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*. Rapport de recherche. Montréal : Cégep du Vieux- Montréal.
- Bureau, Conrad. (1976). *Enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval*. Québec : Faculté des lettres de l'Université Laval.
- Bureau, Conrad. (1985). *Le français écrit au secondaire : une enquête et ses implications pédagogiques*. Vol. 19. Québec : Conseil de la langue française.
- Chartrand, Suzanne-G. et Michèle Prince. (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois ». *Canadian Journal of Education*, vol. 32, no 2 : 317-343.

²⁰ Ils ont une certaine admiration devant un texte bien écrit et ils se montrent heureux quand leurs textes traduisent bien leurs pensées.

- Conseil des collèges. (1988). *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de la langue française. (1998). *Maîtriser la langue pour assurer son avenir*. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française. Québec : Gouvernement du Québec.
- Desforges, Louise. (1986). *Enquête sur le français écrit des étudiants*. Montréal : Collège Ahuntsic.
- Desmeules, Louis et Ginette Bousquet. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Gagnon, Lysiane. (1975). « Le drame de l'enseignement du français ». La Presse.
- Gouvernement du Québec. (2015). Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Direction de l'enseignement collégial. *Épreuves uniformes au collégial, Langue d'enseignement et littérature – Résultats à l'épreuve de français 2013-2014*.
- Karsenti, Thierry. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Lecavalier, Jacques. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français au collégial*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Lecavalier, Jacques, Clémence Préfontaine et André Brassard. (1991). *Les stratégies de lecture / écriture au collégial*. Rapport de recherche. Valleyfield : Collège de Valleyfield.
- Lefrançois, Pascale, Michel D. Laurier, Roger Lazure et Robert Claing. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Montréal : Office québécois de la langue française.
- Lessard, Agnès. (1989). « Une enquête sur la qualité du français écrit au Québec ». Dans *Actes des Journées de linguistique de l'AÉDILL*, 1-5. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Maurais, Jacques. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec : Conseil de la langue française.

- Ménard, Louise. (1990). *Utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive*. Laval : Collège Montmorency.
- Moffet, Jean-Denis et Annick Demalsy. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Roy, Daniel. (1991). « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial? » *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1 : 37-40.
- Roy, Gérard-Raymond et Guy Boudreau. (1995). « Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no 1 : 5-16.
- Roy, Gérard-Raymond, Louise Lafontaine, Guy Boudreau et Roland Viau. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Saint-Laurent, Nathalie. (2008). *Le français et les jeunes*. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de la langue française.