

ENSEIGNER À ÉCRIRE : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE ENTRE LES PROFESSEURS DE TOUTES LES DISCIPLINES



PRISCILLA BOYER
Professeure
Université du Québec
à Trois-Rivières

S'il ne vient à l'esprit de personne de remettre en question l'enseignement de savoirs disciplinaires dans les cours au collégial – ce serait un non-sens –, la situation appert plus trouble concernant les savoirs langagiers. C'est souvent lors des évaluations que le professeur, toutes disciplines confondues, se trouve confronté aux divers niveaux de compétence scripturale de ses étudiants. Se pose alors la question délicate de l'évaluation de cette compétence, par ailleurs trop souvent réduite à la seule dimension de la maîtrise de l'orthographe. Or, le professeur se doit d'agir en amont de l'évaluation, car les lacunes à l'écrit des étudiants ne plombent pas seulement leurs résultats, elles sont autant d'obstacles à leurs apprentissages disciplinaires.

En effet, les lacunes dans les compétences langagières des étudiants nuisent au développement d'autres compétences. Pour nous en convaincre, il est essentiel de comprendre l'interrelation entre la pensée et le moyen d'expression, entre les idées et le texte. En soutenant le développement des savoirs langagiers des étudiants, nous encourageons le développement de leur pensée. Nous favorisons ainsi leur entrée dans une culture de l'écrit différente de celle qu'ils connaissent : celle de nos disciplines en contexte d'études postsecondaires. Mais, comment le faire sans alourdir la tâche du professeur ? Il existe des moyens relativement simples à mettre en place, mais avant de les aborder, il est nécessaire de prendre du recul afin d'analyser les pratiques langagières écrites qui structurent nos disciplines. De cette façon, nous pourrions plus facilement identifier les savoirs langagiers sur lesquels nous devrions intervenir explicitement comme spécialistes disciplinaires.

Cette réflexion a pour intention de reconsidérer la césure traditionnelle entre les savoirs langagiers ainsi que les savoirs disciplinaires laissant sous-entendre que ces derniers existaient en dehors du langage. Nous faisons plutôt le pari de les considérer en étroite relation, un tout que les professeurs ont la responsabilité d'évaluer, mais également d'enseigner, et ce, peu importe leur discipline.

APPRENDRE À ÉCRIRE APRÈS LE SECONDAIRE

Les étudiants qui commencent leurs études postsecondaires ont reçu une formation en écriture. Ils ont appris à rédiger certains genres de textes, en particulier la lettre d'opinion, qui

constitue le cœur de l'évaluation ministérielle sanctionnant la réussite des études secondaires. Au fil de leur scolarité obligatoire, ils ont acquis un ensemble de connaissances sur la langue qu'ils mobilisent en situation de communication. Cependant, et c'est normal, cet apprentissage n'est pas terminé. D'autres savoirs langagiers sont à construire, qui sont intimement liés aux savoirs des disciplines. Pourtant, ce qui saute aux yeux de tous les professeurs du collégial, c'est la maîtrise fragile de la norme écrite par les étudiants, leurs erreurs d'orthographe ou de syntaxe. Qu'en est-il réellement ?

ÉCRIRE, C'EST DAVANTAGE QUE MAÎTRISER L'ORTHOGRAPHE

Il suffit de prendre connaissance des résultats obtenus par les finissants du secondaire pour comprendre le chemin qu'il leur reste à parcourir en ce qui a trait à l'écriture. Bon an, mal an, le taux de réussite à l'épreuve unique d'écriture oscille autour de 82 %¹. Si les volets concernant le *contenu du texte* sont très majoritairement réussis par les élèves, ce sont les volets concernant la *forme*, en particulier celui de l'*orthographe*, qui semblent problématiques. Depuis que l'épreuve existe, en 1986, le taux de réussite en orthographe ne dépasse pas les 60 %. Ainsi, un élève qui aurait eu de faibles résultats en orthographe, mais un score élevé pour les autres critères, peut tout de même réussir l'épreuve et amorcer ses études collégiales, puisque les notes qu'il obtient s'additionnent. La situation est différente avec l'épreuve uniforme de français du collégial en raison de l'obligation de réussite aux trois critères de l'épreuve. Si les mêmes exigences de correction étaient utilisées au secondaire, les taux de diplomation s'en trouveraient grandement affectés. Est-il alors préférable de freiner les élèves dans leur scolarité sur l'unique question de la maîtrise de l'orthographe, alors que l'écriture est une tâche beaucoup plus complexe ? Ce serait un retour en arrière d'une centaine d'années, alors que la dictée constituait l'épreuve étalon des cours de français.

Doit-on dès lors s'inquiéter de cette piètre performance de nos élèves ? La question agite annuellement les médias, mais son caractère récurrent et panfrancophone nous incite à croire qu'il s'agit d'une performance normale en orthographe. La recherche récente en didactique de l'orthographe montre

¹ Pour en savoir plus sur les épreuves uniques, vous pouvez consulter le site Web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/].



sans équivoque que les francophones ont besoin de plus d'une dizaine d'années de scolarité avant d'en maîtriser les rouages (Cogis, 2005), et qu'il n'est pas rare que cet apprentissage se poursuive tout au long des études postsecondaires. La vérité, c'est que nous avons hérité de l'une des orthographes les plus complexes qui soient (Fayol et Jaffré, 2008). Certes, près de la moitié des élèves qui terminent leur secondaire ne répondent pas aux exigences minimales en orthographe du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Mais avant de s'en prendre aux étudiants et de se plaindre de leur faible maîtrise de la norme écrite, il y aurait lieu d'instaurer des mesures dans les collèges et dans les universités pour soutenir le développement de leur compétence scripturale. À l'heure actuelle, l'offre vise plutôt à pallier d'hypothétiques difficultés dont plusieurs sont, en fin de compte, tout à fait normales.

ÉCRIRE, C'EST SE TROUVER SOUVENT EN SITUATION DE SURCHARGE COGNITIVE

Pour que les étudiants puissent montrer leur véritable maîtrise de la norme écrite, il faudrait s'assurer qu'il leur soit proposé des sujets qu'ils connaissent bien. En effet, nous savons qu'il est plus facile d'écrire si le thème est connu des scripteurs ou qu'il renvoie à quelque chose qui est proche d'eux (Fayol, 1996). Les idées et les arguments leur viennent plus aisément, le vocabulaire spécifique leur est familier, de sorte qu'ils ne surchargent pas leurs capacités cognitives : ils ont l'attention nécessaire pour veiller à la qualité de la norme écrite. Or, c'est rarement le cas pour l'écriture en contexte scolaire, particulièrement lorsque les étudiants sont en situation d'apprentissage. Dans ce contexte, ils sont en surcharge cognitive et commettent alors davantage d'erreurs.

Fayol, Largy et Lemaire (1994) ont démontré le phénomène de surcharge cognitive en s'intéressant aux erreurs des scripteurs experts, qui avaient tendance à augmenter lorsque ces derniers avaient à accomplir des tâches connexes en plus d'écrire. Leurs travaux ont ainsi dévoilé que les scripteurs ont une capacité cognitive limitée, peu importe leur niveau d'expertise. En présence de tâches d'écriture complexes ou devant des tâches nouvelles pour lesquelles ils ont peu de repères, les scripteurs éprouvent de la difficulté à gérer toutes les dimensions de l'écrit, même s'ils sont d'habiles rédacteurs. C'est alors que se multiplient les erreurs d'inattention. Par exemple, un scripteur expérimenté peut se sentir tout à fait compétent pour écrire un rapport d'intervention, mais perdre une partie de ses moyens devant la rédaction d'une simple lettre de recommandation s'il n'a pas l'habitude d'en rédiger. Il doit y consacrer plus de ressources cognitives, ce qui augmente ses risques de commettre des erreurs d'inattention.

Ce que les travaux subséquents de Largy et Dédéyan (2002) sur les scripteurs experts ont également mis au jour, c'est l'importance de développer des automatismes en écriture, non seulement orthographiques, mais aussi syntaxiques, lexicaux et textuels. C'est l'un des éléments clés qui distinguent le scripteur expert du scripteur novice. En l'absence de tels automatismes, écrire devient alors une tâche fastidieuse. Les ressources cognitives de la personne sont éparpillées entre les habiletés de bas niveau – orthographier, choisir un mot, tourner une phrase – et les habiletés plus complexes – organiser son texte, structurer sa pensée et gérer l'information. C'est le cas des étudiants qui non seulement se trouvent confrontés à des genres de textes qu'ils ont peu écrits, mais qui aussi ne maîtrisent pas encore bien les ressources de la langue. Ils sont alors en situation de double apprentissage, à la fois langagier et disciplinaire. Il n'est donc pas surprenant que leur nombre d'erreurs d'inattention soit élevé ou que leurs formulations soient lourdes, ni d'ailleurs que leur texte soit mal structuré ou que leurs idées soient mal défendues : ils ont beaucoup à apprendre en même temps.

Écrire est l'une des activités cognitives les plus exigeantes qui soit, car non seulement mobilise-t-elle des savoirs disciplinaires et langagiers, mais en plus, elle procède à leur transformation. Le scripteur apprend à la fois à écrire et à penser.

ÉCRIRE, C'EST APPRENDRE À PENSER

Est-ce que l'idéal ne serait pas de supprimer le moyen d'expression qu'est l'écriture et d'avoir accès, plus directement (ou magiquement), à la pensée de l'étudiant ? Ce ne serait pas lui rendre service, du moins si l'on en croit Vygotsky (1934/1997). En effet, pour cet éminent psychologue, l'écrit est non seulement le véhicule de la pensée, mais c'en est aussi l'un des architectes, car le seul fait d'écrire favorise la construction de nouvelles connaissances. En effet, la pensée intériorisée est par définition fragmentaire, constituée de mots, mais également d'impressions, d'images ou d'émotions. Ne visant pas la communication, elle n'a pas à obéir à une structure ni à être cohérente. Sous cette forme peuvent très bien coexister des connaissances de diverses natures, contradictoires ou fausses, qui échappent à la pleine conscience. À l'inverse, extérioriser sa pensée, par le biais de l'écrit, notamment, oblige la personne à mettre de l'ordre dans ses idées et à expliciter son point de vue. Par l'écriture, le scripteur a l'occasion de prendre conscience des limites de ses connaissances, de leurs imprécisions et de leurs incohérences. C'est particulièrement vrai lorsqu'il y a



des échanges pendant l'écriture ou une rétroaction après la rédaction, d'où le rôle important de l'évaluation formative dans l'apprentissage. Le travail écrit devient alors un terreau fertile à la production de nouveaux savoirs, y compris ceux relevant du langage, et à l'abandon ou à l'ajustement d'autres savoirs s'avérant peu fondés ou faux. C'est pour cette raison qu'écrire est l'une des activités cognitives les plus exigeantes qui soit, car non seulement mobilise-t-elle des savoirs disciplinaires et langagiers, mais en plus, elle procède à leur transformation. Le scripteur apprend à la fois à écrire et à penser, et ce, selon des codes culturels spécifiques.

ÉCRIRE, C'EST MAITRISER LE LEXIQUE D'UNE DISCIPLINE

Entre tous les savoirs langagiers, celui du lexique disciplinaire doit recevoir une attention marquée. En effet, il s'agit d'une source de difficulté importante chez les étudiants (Anctil, 2005), dont les répercussions dépassent largement la seule rédaction des travaux, cela en touchant à la compréhension même du cours et des lectures. Il faut garder à l'esprit que les professeurs ont tendance à sous-estimer la difficulté des étudiants à comprendre le sens des mots, en particulier les mots spécifiques à la discipline. Les plus difficiles ne sont pas nécessairement les plus méconnus ou les plus spécialisés. Au contraire, ce sont généralement ceux qui ont un usage courant dans la vie de tous les jours, mais un ou plusieurs sens différents sur le plan scientifique, selon les théories qui les sous-tendent. C'est le cas, par exemple, des concepts d'électricité, de gravité, de population, de sujet, de nation et même de phrase. Les étudiants sont persuadés d'en comprendre le sens, alors que ce n'est pas tout à fait le cas. Il est possible de les aider à s'approprier ce lexique, ne serait-ce qu'en précisant le sens des mots pendant les cours, en leur fournissant un petit glossaire avant les lectures obligatoires et en les questionnant à leur propos. Il est important de contextualiser les mots dans des phrases, car cela les rend plus signifiants et donne des indications aux étudiants quant aux cooccurrences possibles. Ces derniers apprennent ainsi à employer le vocabulaire en contexte, ce qui évite les maladrotes linguistiques. En ciblant les mots les plus importants et en les explicitant aux étudiants, nous les aidons à consolider leur représentation de la discipline.

ÉCRIRE, C'EST S'INSÉRER DANS UNE PRATIQUE LANGAGIÈRE CULTURELLEMENT MARQUÉE

Savoir écrire ne se résume pas qu'à l'articulation de savoirs langagiers et disciplinaires. C'est aussi s'inscrire dans une culture donnée et en respecter ou en transgresser les codes, qu'il importe donc de connaître (Barré De Miniac, 1995). S'il

est rare que des chercheurs adoptent un ton familier pour rendre compte de leurs résultats de recherche, l'éditorial perdrait sa raison d'être en l'absence de jugement et d'opinion personnelle. L'intention d'écriture diverge, le contexte aussi, et cela a une incidence sur l'ensemble des ressources de la langue qui sont mobilisées dans la rédaction. Écrire est un acte de parole complexe, notamment parce qu'il s'inscrit dans des situations de communication très variées qui sont déterminées, en grande partie, par la culture du milieu de production et de réception.

Malgré la variété des situations, il est possible, et fort utile, de regrouper les écrits d'une communauté à partir de certaines caractéristiques récurrentes. Déjà, Aristote proposait une forme de catégorisation des textes dans sa *Poétique*, une première théorie occidentale des genres (Canvat, 1999). En contexte scolaire, le regroupement des écrits par genres présente de nombreux avantages, dont celui d'en simplifier l'enseignement. Le genre est une forme langagière qui peut être orale ou écrite, relativement conventionnelle, et qui présente un caractère assez stable (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). À titre d'exemple, on peut penser au rapport de laboratoire en chimie ou à la dissertation critique en littérature. Chaque discipline est constituée d'un corps de textes qui lui est propre, que ce soit des textes de restitution de savoirs, des textes professionnels ou des textes professionnalisant². Il ne viendrait pas à l'esprit du professeur de littérature d'enseigner le rapport de laboratoire, tout comme le roman, au professeur de mathématiques. Parce que le genre relève d'une discipline, ce sont ses experts qui sont les mieux placés pour en parler.

Les travaux écrits que nous exigeons des étudiants peuvent être considérés comme des genres. Ils ont des caractéristiques qui peuvent être enseignées et évaluées. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) en identifient cinq sortes :

- Les caractéristiques liées à la situation de communication (ex. : l'intention, le contexte de production et le thème). Ce sont celles les plus souvent présentes dans les consignes ;
- Les caractéristiques liées aux propriétés textuelles (ex. : la structure, le système énonciatif et le temps des verbes) ;
- Les caractéristiques sémantiques (ex. : les champs sémantiques, le vocabulaire spécialisé et les figures de style) ;
- Les caractéristiques grammaticales (ex. : les types et les formes de phrases ainsi que la ponctuation) ;
- Les caractéristiques graphiques ou visuelles (ex. : la longueur du texte et la mise en page).

² Par exemple, le rapport de stage.



Il est intéressant de s'attarder aux caractéristiques des textes que nous exigeons et que nous évaluons pour soutenir nos étudiants dans cet apprentissage. Pour ce faire, il faut prendre

le temps d'y réfléchir, mais il existe aussi certaines ressources pour nous aider à identifier ces caractéristiques. Nous prendrons le cas du rapport de stage pour illustrer cette démarche.

UN EXEMPLE DE GENRE TEXTUEL : LE RAPPORT DE STAGE

Le rapport de stage est un genre textuel souvent exigé dans les programmes menant à une profession (Libersan, Claing et Foucambert, 2010). Bien que les rapports de stage puissent être très différents d'un domaine à l'autre, ils partagent certaines caractéristiques qui peuvent être explicitées aux étudiants. Servant à la fois d'outil d'apprentissage et d'évaluation, ce type de rapport est écrit par l'étudiant et s'adresse à son superviseur. Il favorise la réflexion du premier sur sa pratique et témoigne de son engagement dans une démarche de développement professionnel. Il permet d'aborder généralement plusieurs thèmes en lien avec son expérience et la progression de ses compétences professionnelles. L'une de ses particularités, c'est la variété des intentions de communication. Certaines parties du rapport de stage visent la narration d'un incident critique, d'autres, la justification d'actions professionnelles posées lors d'une intervention. Certaines encore visent à expliquer la nature d'un problème ou la description d'outils méthodologiques. Or, chacune de ces parties convoquera des caractéristiques textuelles, sémantiques et grammaticales différentes. Enfin, il s'agit d'un travail qui se distingue sur le plan de ses caractéristiques graphiques par sa longueur et son découpage en sections relativement indépendantes et clairement identifiées par des titres et des sous-titres.

Les étudiants qui rédigent pour la première fois un rapport de stage n'ont qu'une vague idée des caractéristiques du genre, et la pluralité des intentions de communication complique leur travail. Par exemple, plusieurs hésitent quant à la posture énonciative à adopter : certains évitent à tout prix d'écrire à la première personne ; d'autres ne parviennent pas à prendre une posture distanciée. Pourtant, selon les sections du rapport, les deux postures seront utilisées. L'emploi des temps verbaux peut également occasionner certaines difficultés aux étudiants, car il varie selon l'intention de communication. Si cet emploi n'est pas explicité, les étudiants courent le risque de se promener d'un temps de verbe à l'autre sans réelle cohérence³.

En l'absence de balises claires concernant le texte que les étudiants ont à écrire, en particulier concernant l'intention de communication (décrire une expérience scientifique, raconter une histoire, justifier son opinion, etc.), mais aussi à propos d'autres aspects du texte (la longueur du résumé, le temps du récit, le recours au vocabulaire spécialisé dans une démarche scientifique, etc.), il se peut que les étudiants ne parviennent pas à rédiger adéquatement leur travail. Ces balises doivent non seulement être clarifiées, mais aussi, souvent, enseignées. Pour que ce soit possible cependant, il faut que le professeur en (re)prenne d'abord conscience.

ENSEIGNER LES GENRES TEXTUELS

Il est facile d'oublier que nous avons un jour appris à écrire les genres de textes propres à notre discipline bien souvent en procédant par tâtonnement, en devinant à travers les consignes, parfois en expérimentant l'échec. La tâche de rédaction est pourtant déjà suffisamment exigeante pour éviter qu'elle ne se double d'une quête intuitive des caractéristiques des genres textuels que l'étudiant doit rédiger. Ceci est d'autant plus vrai que certains genres chevauchent plus d'une discipline sans en partager toutes les caractéristiques (la dissertation, l'essai, le mémoire), ce qui ajoute à la confusion.

Malheureusement, il existe très peu de guides de rédaction francophones vers lesquels les étudiants pourraient être dirigés⁴. C'est donc au professeur que revient la responsabilité d'initier ses apprenants aux pratiques langagières propres à son domaine. Afin de faciliter ce travail, Lucie Libersan, en

³ Pour en savoir davantage sur les particularités langagières du rapport de stage, je vous recommande la lecture du fascicule intitulé *Le rapport de stage*, de Lucie Libersan [ccdmd.qc.ca/fr/strategies_écriture/#].

⁴ À ce titre, les anglo-saxons ont une longueur d'avance sur nous, avec leurs nombreux Writing Center dans des institutions postsecondaires et leur didactique florissante des écrits universitaires.

⁵ [ccdmd.qc.ca/fr/strategies_écriture/#].



collaboration avec le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), a constitué une série de dix fascicules⁵ sur les principaux genres de textes en usage dans les cours du collégial.

DIX FASCICULES DÉVELOPPÉS PAR LE CCDMD

01 – L'argumentaire de projet	06 – Le rapport d'intervention
02 – Le compte rendu critique	07 – Le rapport de laboratoire
03 – Le curriculum vitae	08 – Le rapport de recherche
04 – Le document technique	09 – Le rapport de stage
05 – La lettre professionnelle	10 – Le résumé

Ces fascicules comportent à la fois des éléments théoriques ainsi que des exercices; ils peuvent être utilisés dans les cours ou simplement recommandés aux étudiants.

D'autres mesures toutes simples peuvent être mises en place pour soutenir les étudiants dans la rédaction de leurs travaux. Par exemple, il est important de formuler des consignes claires⁶ qui explicitent les caractéristiques fondamentales du travail, y compris certaines caractéristiques textuelles et grammaticales, entre autres. Si possible, nous leur fournissons un canevas, un texte modèle ou des travaux exemplaires. Ils auront tendance à s'y tenir, et c'est tant mieux. C'est ainsi qu'ils se forgeront une représentation du genre textuel qu'ils ont à écrire. Éventuellement, lorsqu'ils deviendront des experts à leur tour, ils seront en mesure de prendre certaines libertés, parfois avec les encouragements de leur professeur. Par ailleurs, lorsque le travail de rédaction est long et important, cela vaut la peine d'exiger une remise à mi-parcours afin de nous assurer que tous les étudiants ont compris ce qu'ils avaient à faire. Cela peut sauver la session d'un étudiant et nous éviter beaucoup de frustration au moment de la correction.

ÉVALUER ET DONNER DE LA RÉTROACTION

Si nous souhaitons que nos étudiants deviennent plus habiles à s'exprimer à l'écrit, il leur faut recevoir une rétroaction, et cette dernière ne doit pas porter exclusivement sur le contenu du texte. Pour que la rétroaction soit efficace, elle doit être précise et suggérer des pistes d'amélioration (Roberge, 2008). Bien entendu, tout écart aux attentes ne peut raisonnablement faire l'objet de rétroaction. C'est pourquoi il est important de déterminer, en amont, les caractéristiques du genre qui seront priorisées dans nos commentaires et de les indiquer clairement dans les consignes, comme le suggèrent Roberge et Roberge (2015) à propos de stratégies de correction de productions écrites dans toutes les disciplines. Cela facilitera

l'étape de la correction, qui peut devenir un espace privilégié d'apprentissage conduisant les étudiants vers une écriture de meilleure qualité. Par exemple, l'écriture d'un rapport de laboratoire suppose une posture distanciée et un style efficace. Les phrases trop longues et l'abus de connecteurs logiques alourdissent le texte et nuisent à l'efficacité du propos. Lors de l'évaluation, le vocabulaire neutre, les phrases impersonnelles, les connecteurs logiques et la longueur/l'efficacité des phrases seraient à considérer en particulier, et des commentaires écrits pourraient être donnés aux étudiants afin qu'ils améliorent leur style et leur propos.

Parce que le genre relève d'une discipline, ce sont ses experts qui sont les mieux placés pour en parler. Les travaux écrits que nous exigeons des étudiants peuvent être considérés comme des genres. Ils ont des caractéristiques qui peuvent être enseignées et évaluées.

Par ailleurs, il est important d'évaluer la qualité de la langue écrite pour l'ensemble du texte et non pas de nous concentrer seulement sur une petite section. Certes, la tentation est forte d'alléger notre charge de travail, toutefois cela va à l'encontre de ce que l'on connaît du processus d'écriture. Il vaut mieux choisir certains contenus langagiers à évaluer et le faire sur l'ensemble du texte, plutôt que de tout corriger, mais pour un seul paragraphe. D'une part, les étudiants pourront tirer un meilleur profit des commentaires s'ils se concentrent sur trois ou quatre aspects de leur texte. D'autre part, le professeur aura ainsi un meilleur portrait de leurs compétences et son évaluation sera plus juste. En effet, les scripteurs ne sont pas constants dans l'expression de leurs compétences langagières. Par exemple, les parties qui ont été rédigées en dernier sont souvent celles où l'on trouve le plus d'erreurs. Sachant que la rédaction ne suit généralement pas la progression logique du texte, il est difficile de savoir ce qui a été écrit en premier. C'est vrai aussi des passages du travail qui ont été réécrits, car il arrive quelquefois que la réécriture favorise l'émergence d'incohérences textuelles, comme un régime de verbe non respecté (remplacer le verbe *commencer* par *débuter* modifie la structure des compléments) ou un changement du point de vue (passer du *nous* au *ils*). Enfin, selon la complexité des aspects abordés dans le texte et le degré de familiarité des étudiants, certains passages peuvent être moins bien rédigés parce que les étudiants ne maîtrisent pas bien le sujet.

⁶ À ce sujet, je vous suggère la lecture de l'article de Dufour et Tessier (2012) sur la rédaction de consignes et de questions d'examen paru dans *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 3, 2012, p. 14-19 [aqqc.qc.ca/questions-et-consignes-travaux-matiere-developpement].



Enfin, il est fortement recommandé au professeur de faire une évaluation positive de la langue. Au lieu de soutirer des points aux étudiants pour leurs erreurs et leurs maladresses linguistiques, donnons-leur des points pour la qualité écrite de leur texte (Roberge et Roberge, 2015). Par exemple, le contenu du travail peut être évalué sur 90 et la langue sur 10. De cette façon, les étudiants n'ont pas l'impression de perdre des points à cause de la faiblesse de leur français (100 % – 10 %), alors qu'ils les avaient si chèrement gagnés. En procédant ainsi, ce sont les représentations des étudiants sur leur langue que nous modifions. La langue cesse d'être un outil punitif. En lui accordant une place bien à elle dans l'évaluation, nous changeons son statut : elle devient un objet de la discipline et un objet d'apprentissage.

► ENSEIGNER À ÉCRIRE, C'EST L'AFFAIRE DE TOUS LES PROFESSEURS AUSSI ET SURTOUT UNE AFFAIRE DE DISCIPLINE

En amorce de cette réflexion, nous avons comme intention d'illustrer l'interrelation étroite entre les savoirs langagiers et les savoirs disciplinaires. Cette interrelation dépasse le bon usage du lexique spécialisé, mais touche à tous les aspects de l'écrit, y compris la maîtrise de la norme. L'étudiant qui entreprend ses études postsecondaires n'a pas terminé son apprentissage de l'écriture, bien au contraire. Il fait des erreurs et c'est tout à fait normal : cela fait partie de son développement. Il fait son entrée dans une culture de l'écrit bien différente de ce qu'il a connu jusqu'à maintenant. Les défis auxquels il fait face sont grands. Il revient au professeur de mettre en place certaines mesures afin de soutenir le développement de la compétence non seulement scripturale, mais également disciplinaire de ses étudiants. Cela commence par une prise de conscience concernant la place de l'écrit dans sa discipline, chacune disposant d'un ensemble de textes régis par des règles souvent implicites. Considérer ces textes comme des savoirs disciplinaires, les enseigner, les évaluer sont autant de gestes qui soutiennent tous les apprentissages des étudiants. Cela passe aussi par une transformation de son rapport à l'erreur ; l'étudiant est en apprentissage, et c'est aussi vrai en ce qui concerne l'écriture. L'erreur devrait être reconsidérée par le professeur non pas pour la voir comme un échec, mais plutôt comme le point de départ de l'apprentissage. Et pour y arriver, il a la responsabilité de poursuivre le dialogue entamé par son étudiant à travers l'écriture de ses travaux, en lui offrant une rétroaction pertinente. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANCTIL, D. *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*, mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, 2005.

BARRÉ-DE MINIAC, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

CANVAT, K. *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique des genres littéraires*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL. Les caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français, 2^e édition, Québec, Didactica, 2015 [enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf].

COGIS, D. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*, Paris, Delagrave, 2005.

DUFOUR, J.-D. et H. TESSIER. « Questions et consignes de travaux, matière à développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 3, 2012, p. 14-19 [aqpc.qc.ca/questions-et-consignes-travaux-matiere-developpement].

FAYOL, M. « La production du langage écrit », dans DAVID, J. et S. PLANE (éd.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. 9-36.

FAYOL, M. et J.-P. JAFFRÉ. *Orthographe*, Angoulême, Presses universitaires de France, 2008.

FAYOL, M., P. LARGY et P. LEMAIRE. « Cognitive Overload and Orthographic Errors: When Cognitive Overload Enhances Subject-verb Agreement Errors. A Study in French Written Language », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 47, n° 2, 1994, p. 437- 464.

LARGY, P. et A. DÉDÉYAN. « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte », *L'Année psychologique*, vol. 102, 2002, p. 201-234 [w3.coll-tble-lang.univ-tlse2.fr/pierrelargy/AP2002.pdf].

LIBERSAN, L., R. CLAING et D. FOUCAMBERT. *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010*, Centre collégial de développement de matériel didactique, 2010 [ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf].

PARADIS, H. *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*, mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, 2012.

ROBERGE, J. *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008 [cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf].

ROBERGE, J. et J. ROBERGE. « Stratégie de correction des productions écrites dans toutes les disciplines », dans LEROUX, J. L. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, AQPC, 2015.

YVGOTSKY, L. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute, (1934) traduction : 1997.

Priscilla BOYER est professeure en didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2012 et elle est spécialiste de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et de l'écriture. Ses travaux de recherche portent sur l'apprentissage de l'orthographe au secondaire et sur l'effet de facteurs motivationnels. Elle s'intéresse également à la dyslexie et à l'usage des aides technologiques en classe de français et aux manuels scolaires numériques de français.

priscilla.boyer@uqtr.ca