

> ENJEU



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Amélioration et valorisation du français en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/francais>

Des initiatives et des mesures pour valoriser le français au collégial

Les établissements du réseau collégial ont mis en œuvre différentes actions visant l'amélioration des compétences langagières et la valorisation du français, notamment à travers le Réseau des répondants et répondantes du dossier du français (Repfran)¹, créé en 2012. Parmi ces initiatives et idées, on retrouve, entre autres, les suivantes :

- des innovations pédagogiques dans les cours de langue d'enseignement et littérature;
- des actions des centres d'aide en français (CAF);
- des propositions concernant l'épreuve uniforme de français;
- des propositions de changement concernant les représentations de la langue.

1. Des innovations pédagogiques dans les cours de langue d'enseignement et littérature

La réussite du premier cours de français et de littérature et du premier cours de philosophie constituerait un bon indicateur de la persévérance aux études et de l'obtention du diplôme collégial (Ménard et Leduc, 2016). Des innovations et des stratégies pédagogiques sont déployées par les enseignant·es et par le personnel professionnel, notamment pour stimuler la motivation et l'intérêt des étudiant·es. Les liens entre l'intérêt, l'engagement et la réussite scolaires sont en effet reconnus (Cabot et Chouinard, 2014; CAPRES, 2021). Les enseignant·es peuvent influencer

¹ Le Repfran, créé en 2012, est une communauté de pratique soutenue par le [Carrefour de la réussite au collégial](#) qui regroupe des intervenant·es des collèges responsables du dossier de la valorisation et de l'amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement.



positivement les perceptions qu'ont les étudiant·es de l'importance, de l'utilité ou de l'intérêt que peut avoir un cours (Ménard et Leduc, 2016).

De nombreuses initiatives ont été créées dans le réseau collégial par des équipes enseignantes et professionnelles. À cet égard, la recherche *101 moyens de motiver* (2017), réalisée par Julie Roberge (Cégep André-Laurendeau), Louise Ménard et Sophie Croteau (Université du Québec à Montréal) recense et présente différentes pratiques d'enseignement qui ont eu un impact positif sur la motivation des étudiant·es du premier cours de français *Écriture et Littérature au collégial*.

Leur recherche montre que la valeur que les étudiant·es accordent au cours de littérature est grandement affectée par leur rapport aux enseignant·es. La perception que leurs efforts seront récompensés, ainsi que la confiance en leurs moyens de réussir, joueraient des rôles de premier plan dans leur motivation (*ibid.*). Or, ces facteurs dépendent étroitement de l'attitude du corps enseignant, de sa capacité à générer le goût du dépassement ou le plaisir d'apprendre (*ibid.*).

1.1. Stimuler l'intérêt et la motivation

Dans une recherche portant sur une stratégie d'intervention visant des étudiant·es inscrit·es à un cours collégial de mise à niveau en français, Cabot et Chouinard (2014) soutiennent que l'une des causes possibles des difficultés éprouvées par les étudiant·es peut être leur manque d'intérêt, aggravé par des échecs répétés dans leur parcours scolaire.

Afin de stimuler leur intérêt, des enseignant·es ont misé sur une stratégie pédagogique d'interdisciplinarité entre un cours de mise à niveau en français et un cours de psychologie de la sexualité. S'appuyant sur le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009), Cabot et Chouinard (2014) explorent les conditions à remplir pour motiver les étudiant·es, notamment le fait que l'activité :

- doit être signifiante pour l'étudiant·e, c'est-à-dire qu'elle doit correspondre à ses champs d'intérêt, s'harmoniser avec ses projets personnels et répondre à ses préoccupations;
- doit avoir un caractère interdisciplinaire, c'est-à-dire que l'apprentissage dans les cours de français devrait être lié à d'autres domaines d'études et que les activités des autres cours devraient également prendre le français en considération (*ibid.*).

Les résultats de Cabot et Chouinard (2014) confirment l'influence positive d'un dispositif d'enseignement interdisciplinaire dans le cadre du cours de mise à niveau en français. En exposant les étudiant·es à des situations d'apprentissage agréables dans le contexte du cours de mise à



niveau en français, de manière continue tout au long du semestre, un intérêt pour ce cours s'est développé (*ibid.*). À la fin du semestre, les étudiant·es du groupe expérimental ont montré un plus grand intérêt situationnel envers le cours de mise à niveau en français que les étudiant·es du groupe témoin (*ibid.*).

De plus, les étudiant·es du groupe expérimental ont utilisé davantage les outils de référence que ceux du groupe témoin, et ce, malgré le fait que toutes les classes de français sont équipées de dictionnaires et de livres de grammaire. Cabot et Chouinard (2014) supposent que l'état d'esprit plus motivé des étudiant·es du groupe expérimental les a mené·es à consulter davantage les outils que ceux et celles du groupe témoin (*ibid.*).

Les étudiant·es du groupe expérimental se sont davantage amélioré·es entre le début et la fin de la session que les étudiant·es du groupe témoin en ce qui a trait aux fautes de grammaire. Les enseignant·es rencontré·es dans le cadre de la recherche émettent l'hypothèse selon laquelle le dispositif d'interdisciplinarité stimulant l'intérêt aurait rendu disponible une certaine part d'énergie cognitive qui aurait été réinvestie dans l'apprentissage des règles de grammaire plus complexes (*ibid.*).

De manière générale, la recherche de Cabot et Chouinard (2014) confirme donc une influence positive de l'approche interdisciplinaire sur la maîtrise de la langue écrite des collégien·nes.

Ce type d'enseignement en commun entre les différents cours d'un programme est déjà valorisé par le ministère de l'Enseignement supérieur. Selon l'auteur et l'autrice, il y aurait lieu de poursuivre en ce sens : les étudiant·es inscrit·es au cours de mise à niveau en français pourraient être regroupé·es selon leur programme d'études (représentant un intérêt commun) pour faciliter l'établissement de liens entre le cours de français et les apprentissages dans leur programme d'études, stimulant ainsi l'utilité et l'intérêt attribués au cours de mise à niveau en français (*ibid.*).

1.2. Développer des compétences en littératie

À son arrivée dans le réseau collégial, l'étudiant·e doit s'appropriier des savoirs possédant des caractéristiques qui lui étaient jusque-là inconnues dans son parcours scolaire. L'étudiant·e a besoin d'accompagnement dans cette démarche d'appropriation des écrits. Cette prise en charge de la formation aux littératies de l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un récent colloque du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)



qui s'est tenu au congrès de l'Acfas, en mai 2021. L'événement, organisé par Christiane Blaser (Université de Sherbrooke), François Vincent (Université du Québec en Outaouais) et Catherine Bélec (Cégep Gérard-Godin), visait notamment à présenter des initiatives de formations en littératies offertes dans des établissements d'enseignement supérieur.

Parmi ces initiatives, le projet des enseignantes-chercheuses Catherine Bélec (Cégep Gérard-Godin) et Roxanne Doré (Cégep de Drummondville) portait sur le développement des compétences en littératie et le rapport à la lecture. Les praticiennes ont expérimenté, à l'automne 2020, une nouvelle approche pédagogique de la littérature auprès de trois groupes d'étudiant·es (Bélec et Doré, 2021a).

Cette approche se fonde sur l'idée qu'une « métacompétence » est impliquée dans tous les cours de français obligatoires du cursus collégial : la lecture littéraire. Les résultats de leur recherche suggèrent que cette approche favorise la transférabilité des acquis ainsi que l'amélioration des compétences en littératie et du sentiment d'efficacité personnelle en lecture des étudiant·es (Bélec et Doré, 2021b).

D'autres initiatives portant sur le développement et l'amélioration des compétences en littératie ont récemment été élaborées, notamment en lien avec le sentiment de compétence en lecture d'étudiant·es du Cégep de Drummondville (Dufour et Veillette, 2019), sur la pratique de l'écriture réflexive chez des collégien·nes (St-Onge, Sauvaire et Langlois, 2019) ou encore sur une méthode de travail dans le cadre d'un cours de français pour la population étudiante allophone² du Cégep Gérard-Godin (Dubé, 2019).

Selon le récent rapport du Chantier de la réussite en enseignement supérieur de la Fédération des cégeps (2021), il reviendrait à des organismes comme le Carrefour de la réussite au collégial de partager les résultats d'expériences fructueuses validées concernant :

- la réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature et de déterminer les conditions qui pourraient en faciliter le transfert;
- l'amélioration des compétences langagières (écrit et oral) dans le cadre de la formation spécifique (voir la Pratique inspirante sur le sujet dans le présent dossier).

² L'apprentissage et la valorisation du français chez les populations étudiantes non francophones sont discutés dans la deuxième fiche Enjeu du présent dossier.



2. Les centres d'aide en français (CAF) : la pandémie comme laboratoire

Les CAF constituent une mesure implantée dans les établissements du réseau collégial et leur offre de services peut fortement varier d'un établissement à l'autre (Fédération des cégeps, 2021). Le soutien fourni par les centres d'aide, tout comme le cours de renforcement en français, sont des mesures compensatoires auxquelles les étudiant·es éprouvant des difficultés peuvent avoir accès (*ibid.*).

Bien que selon certain·es il soit nécessaire de porter un regard critique sur l'impact des centres d'aide (*ibid.*), les CAF sont souvent qualifiés de « richesse » pour les collèges (Buguet-Melançon et Ruest, 2017), notamment parce qu'ils :

- constituent un espace de liberté pédagogique;
- favorisent l'émergence d'une pédagogie individualisée;
- créent des liens de solidarité et de responsabilité vis-à-vis du français.

Dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, les CAF ont adapté leurs services pour offrir du soutien à distance alors que cette formule était marginale avant la pandémie (Plourde, 2021). Les compétences technopédagogiques des responsables et des intervenant·es des CAF ainsi que des personnes tutrices et tutorées ont considérablement été développées durant la dernière année et une cohabitation entre les services en présence et les services à distance est désormais envisageable (Cabot, 2021).

Les améliorations technologiques et les réflexions pédagogiques générées par la formation à distance nourriront certainement les pratiques des CAF, que leurs activités se déploient en ligne ou non (Plourde, 2021).

À titre d'exemple, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) a organisé trois rencontres Intercaf virtuelles auxquelles ont participé chaque fois une cinquantaine de personnes (*ibid.*). La troisième rencontre a été coorganisée avec le Réseau universitaire des services d'aide en français (RUSAF). Des initiatives de collaboration ont été mises en œuvre pour rendre les CAF encore plus efficaces dans l'élaboration de mesures de soutien à distance et pour favoriser l'échange d'expertises (par exemple, une communauté de pratique Intercaf a été constituée via la plateforme Teams) (*ibid.*).



Lorsque Cabot (2021) a demandé aux responsables des CAF comment ils et elles entrevoyaient l'avenir, la totalité des répondant·es considérait qu'il y aurait « un *avant* et un *après* [pandémie] ». Grâce à ses recherches, l'enseignante-chercheuse sera en mesure de fournir des résultats probants contribuant à confirmer l'efficacité des CAF pour les étudiant·es en difficulté, constat établi par l'observation d'une performance plus élevée en français de personnes utilisatrices comparativement aux personnes non utilisatrices ayant un profil équivalent (Cabot, soumis).

3. L'épreuve uniforme de français : vers une approche positive de l'évaluation

Les résultats des étudiant·es à l'épreuve uniforme de français (EUF), dont la réussite est nécessaire à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, font couler beaucoup d'encre chaque année. Selon les données les plus récentes du ministère de l'Enseignement supérieur, 27 % des étudiant·es échouent au sous-critère « orthographe d'usage et orthographe grammaticale » de l'EUF (Prioleau, 2021). Par ailleurs, les critères de l'épreuve portant sur la compréhension et la qualité de l'argumentation sont réussis respectivement par 98 % et 99,8 % des étudiant·es (Fédération des cégeps, 2021).

Pour outiller les étudiant·es en matière d'autocorrection, la Fédération des cégeps (2021) appuie l'utilisation de correcteurs orthographiques de type Antidote lors de la passation de l'EUF (Fédération des cégeps, 5 octobre 2021). L'organisation s'appuie, entre autres, sur la position du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2019) qui déplore que le recours à un logiciel de correction grammaticale et d'aide à la rédaction soit limité à des mesures d'accommodement pour certain·es étudiant·es :

« Dans un souci d'évaluation authentique, pourquoi ne pas autoriser d'emblée pour tous — voire enseigner — l'utilisation de ces outils ? En effet, aucun contexte de travail n'exige de rédiger des textes sans eux. Au contraire, leur maîtrise est nécessaire » (CSE, 2019, p. 22, cité dans Fédération des cégeps, p. 18).

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec s'oppose à une telle mesure, en soutenant que l'utilisation d'un logiciel de correction ne permettrait pas d'évaluer les vraies capacités des étudiant·es (Prioleau, 2021). Le vice-président aux communications de l'Association québécoise des professeur·es de français (AQPF), Antoine Dumaine, souligne quant



à lui la nécessité de former adéquatement les étudiant·es. Selon lui, Antidote peut être un outil intéressant, à la condition que les étudiant·es comprennent comment bien utiliser le logiciel (*ibid.*).

Pour plusieurs intervenant·es, simplifier l'épreuve uniforme de français pourrait avoir un impact positif sur la réussite. L'AQPF suggère la mise en contexte de la langue écrite, en rédigeant, par exemple, une lettre de motivation professionnelle au lieu d'une analyse littéraire (Prioleau, 2021). Une application concrète et actuelle de la langue pourrait permettre aux étudiant·es de mieux comprendre la nécessité de bien maîtriser le français tout en les motivant à écrire correctement (*ibid.*).

Selon Pascal Grégoire (2021), professeur de didactique du français à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, la compétence scripturale est abordée dans l'EUJ de façon traditionnelle : l'étudiant·e doit faire la démonstration de sa capacité à écrire un texte à la main, dans un temps limité et avec des ressources limitées, bien qu'il ou elle ne pratiquera que très rarement cette forme d'écriture dans le contexte professionnel.

Grégoire (2021) souligne ainsi des enjeux importants sur les compétences scripturales à l'ère numérique, dans un monde scolaire (et professionnel) où les travaux ne sont plus rédigés à la main. En ce sens, l'apprentissage d'un logiciel autocorrecteur pourrait être un pas dans le changement d'un paradigme traditionnel d'évaluation à un paradigme contemporain adapté aux réalités scolaires et professionnelles du 21^e siècle.

4. Changer les représentations de la langue

Piron (2017) souligne que la maîtrise de la langue française renvoie à celle de la langue « normée », à savoir la norme de référence dans les écrits soignés. Les pratiques d'évaluation de la langue normée sont souvent doublement négatives : d'une part, elles consistent à retirer des points et, d'autre part, elles sont souvent perçues négativement par les étudiant·es (Roberge et Ruest, 2014). L'apprentissage de l'écrit est envisagé dans une perspective de « remédiation », c'est-à-dire que les difficultés des étudiant·es sont traitées comme des lacunes plutôt que comme des besoins (Lanctôt, 2020).

Cette approche « punitive » de l'évaluation (Fédération des cégeps, 2021) trouve notamment son origine dans certaines représentations de la langue, dont les suivantes (Roberge et Ruest, 2014) :



- *La langue serait un objet figé.*

Or, la langue évolue au même titre que la société, comme en témoignent les réformes et l'évolution du lexique, notamment l'inclusion du vocabulaire des réseaux sociaux, de l'informatique.

- *Les jeunes ne connaissent plus leur langue.*

Toute personne adulte continue d'apprendre sa ou ses langues tout au long de sa vie; les étudiant-es ne se trouvent généralement pas au même niveau de maîtrise de la langue que les enseignant-es³.

- *À leur arrivée dans les établissements d'enseignement supérieur, les étudiant-es devraient maîtriser la langue française.*

La maîtrise de la langue s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui se déploie sur le long terme. Les récentes recherches en didactique de l'orthographe montrent que les francophones ont besoin de plus d'une dizaine d'années de scolarité avant de maîtriser les rouages d'une des orthographe les plus complexes qui soient (Cogis, 2005; Fayol et Jaffré, 2008, cités dans Boyer, 2016).

Produire un texte selon les conventions d'écriture est donc une habileté qui s'acquiert avec temps et pratique : le développement des compétences langagières se poursuit tout au long de la formation scolaire et même de la vie professionnelle (Boyer, 2016; Pollet, 2001).

- *La langue serait un simple outil dont le but est purement utilitaire : elle servirait strictement à s'exprimer, à communiquer.*

La langue est porteuse de significations et s'inscrit dans un univers de sens. Extérioriser sa pensée, par le biais de l'écrit, oblige la personne à mettre de l'ordre dans ses idées et à expliciter son point de vue. Par l'écriture, l'étudiant-e a l'occasion de prendre conscience des limites de ses connaissances, de leurs imprécisions et de leurs incohérences (Boyer, 2016). L'écriture mobilise donc des savoirs disciplinaires et langagiers, mais en plus, elle procède à leur transformation (*ibid.*).

³ On sait depuis les travaux de sociolinguistique, il y a 50 ans, que la taille du vocabulaire d'un individu s'accroît tout au long de la vie, jusqu'à environ 50 ans. La richesse du vocabulaire d'un individu est notamment influencée par l'âge (Sankoff et Lessard, 1975, cités par Laforest, 2021, p. 56).



À ces représentations de Roberge et Ruest (2014), on peut ajouter celle-ci :

- *La grammaire est un amas confus de règles compliquées et d'exceptions.*

L'approche grammaticale peut être résolument moderne et beaucoup plus centrée sur les régularités de la langue courante plutôt que sur la langue littéraire⁴.

Ces croyances et ces représentations, présentes à la fois chez les étudiant·es et les enseignant·es de toutes disciplines, influencent donc leur rapport à l'écrit et aux compétences qui y sont liées.

Roberge et Ruest (2014) soutiennent que les actions et les initiatives de valorisation de la langue mises en place dans les établissements d'enseignement supérieur gagnent à s'appuyer sur une réflexion à propos des représentations liées à la langue pour la démythifier.

Ces représentations de la langue sont également renforcées par l'approche « punitive » de la correction du français (Boyer, 2016). Une évaluation positive de la langue vise à donner des points pour la qualité écrite d'un texte et non strictement d'en retirer pour les erreurs orthographiques.

La rétroaction occupe donc une place importante dans le changement des représentations sur la langue. La rétroaction fournie peut offrir des pistes d'amélioration et ainsi devenir « [...] un espace privilégié d'apprentissage conduisant les étudiant[e]s vers une écriture de meilleure qualité » (Boyer, 2016, p. 11).

Lors de la correction d'un rapport de laboratoire, par exemple, des commentaires sur l'adoption d'un vocabulaire neutre, de phrases courtes et d'une posture distanciée peuvent être donnés aux étudiant·es afin d'améliorer leur style et leur propos. À cet égard, l'approche par genres textuels est une piste intéressante à développer dans les collèges (voir la Notion clé du présent dossier).

La correction et l'évaluation des compétences en français concernent les enseignant·es de toutes les disciplines. Roberge et Ruest (2014) soutiennent en ce sens que la sensibilisation des enseignant·es aux

⁴ Dans le volume 1 de sa grammaire, Piron (2017) présente des mots qui font partie des 500 mots les plus fréquents en français.



représentations négatives du français peut contribuer à améliorer leurs pratiques de rétroaction qui, à leur tour, peuvent améliorer la qualité de la langue dans les travaux des étudiant·es.

C'est le même constat que fait le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) du Cégep Gérard-Godin : examiner les représentations et les résistances des enseignant·es en ce qui concerne la langue permet de mieux identifier les leviers pour agir auprès de ces personnes, afin qu'elles puissent favoriser à leur tour le développement des compétences en littératie dans leurs classes (Bélec, Pelletier, Chabot et Pysk, 2019).



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de l'amélioration et de la valorisation du français en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/francais>



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Amélioration et valorisation du français en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/francais>



Pour aller plus loin

Bélec, C. (2018). Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial. Rapport de recherche PAREA, Cégep Gérard-Godin, 483 p.

Bélec, C. et Doré, R. (2021a). L'inclusion explicite des savoir-être dans l'enseignement : un atout pour toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 34(3),31-38.

Bélec, C. et Doré, R. (2021b). Renouveler l'enseignement de la littérature au collégial... afin de favoriser le développement des compétences en littératie et l'amélioration du rapport affectif à la lecture. Communication présentée au 88^e congrès de l'Acfas, Université de Sherbrooke, 5 mai.

Bélec, C., Pelletier, S., Chabot, H. et Pysk, L. (2019). *Explorons plusieurs approches de la littératie*. Communication présentée au 39^e colloque de l'AQPC « Horizons pédagogiques. Cap sur la diversité ! ». Rimouski, 5-7 juin.



Blaser, C., Vincent, F. et Bélec, C. (dir.) (2021). Colloque Développement des compétences en littératies dans l'enseignement supérieur : continuités, ruptures, formations. 88^e Congrès de l'Acfas, Université de Sherbrooke, 5 mai.

Boyer, P. (2016). Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 30(1), 7-12.

Buguet-Melançon, C. et Ruest, C. (2017). Les centres d'aide en français d'hier à demain. Propos recueillis par D. Fortier et J.-S. Ménard. *Correspondance*, 9 octobre.

Cabot, I. (2021). De l'expérimentation à l'épreuve du réel : bilan (et surprises) d'une étude sur l'aide à distance dans les CAF. *Correspondance*, 10 octobre.

Cabot, I. (soumis). Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin.

Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60.

CAPRES (2021). Persévérance en enseignement supérieur.

Carrefour de la réussite au collégial

Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)

Diarra, L. (2015). Rédaction manuscrite ou numérique : impact sur la compétence à écrire et son évaluation. Propos recueillis par D. Fortier. *Correspondance*, 1^{er} janvier.

Dubé, S. (2019). De la lecture à la réécriture pour accompagner l'apprentissage de la langue. Présentation au 87^e congrès de l'Acfas, Colloque « Littératie au collégial : lire, écrire et parler pour apprendre » du LABsel, Université du Québec en Outaouais, 29 mai.

Dufour, G. et Veillette, H. (2019). Le sentiment de compétence en lecture : apprendre à travailler le texte littéraire. Présentation au 87^e congrès de l'Acfas, Colloque « Littératie au collégial : lire, écrire et parler pour apprendre » du LABsel, Université du Québec en Outaouais, 29 mai.

Dufour, J. D. et Tessier, H. (2012). Formulation de questions à développement : pistes didactiques. *Correspondance*, 1^{er} janvier 2012.

Fédération des cégeps (2021). La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs. Rapport du chantier sur la réussite de la Fédération des cégeps. Montréal : Fédération des cégeps, 42 p.

Fédération des cégeps (5 octobre 2021). Les cégeps veulent soutenir la vitalité de la langue française au Québec [Communiqué de presse].

Gagné, J. (2017). L'erreur : un guide pour l'intervention pédagogique. *Correspondance*, 9 octobre.

Grégoire, P. (2021). Les évaluations ministérielles ici et ailleurs : à l'ère du numérique, qu'en est-il de la compétence scripturale ? *Correspondance*, 13 avril.

Laboratoire de soutien en enseignement des littératies – LABsel | Cégep Gérald-Godin



- Laforest, M. (2021). *États d'âme, états de langue. Essai sur le français parlé au Québec* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 112 p.
- Lanctôt, S. (2020). Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 24-30.
- Ménard, L. et Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-14.
- Morissette, M.-P. et Bernard, M. C. (2021). Enseignement à distance en temps de pandémie : regard d'une enseignante de français au collégial. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 36-45.
- Piron, S. (2017). *Grammaire française. Mise à niveau. Volume 1. Supérieur et formation continue*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Plourde, V. (2021). CAF à distance ou en présence : l'engagement cognitif de celles et ceux qui les fréquentent. *Correspondance*, 10 octobre.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Prioleau, É. (2021). Rehausser la qualité du français écrit. *Portail du réseau collégial du Québec*, 25 octobre.
- Roberge, J., Ménard, L. et Croteau, S. (2017). 101 moyens de motiver : Présentation de certaines pratiques pédagogiques favorisant la réussite du premier cours de français. Conférence présentée lors du colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial », 85e congrès de l'Acfas, Université McGill, 10 mai.
- Roberge, J. et Ruest, C. (2014). Enseignement et représentations autour de l'écrit. *Correspondance*, 19(2), 1-9.
- St-Onge, S., Sauvaire, M. et Langlois, M.È. (2019). Écrire sur sa lecture littéraire au collégial pour apprendre et réfléchir sur soi. Présentation au 87e congrès de l'Acfas, Colloque « Littératie au collégial : lire, écrire et parler pour apprendre » du LABsel, Université du Québec en Outaouais, 29 mai.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

