

Amélioration et valorisation du français en enseignement supérieur

Ce dossier est une production du CAPRES (2021).

Rédaction : Amélie Descheneau-Guay

Coordination : Karine Vieux-Fort

Révision linguistique : Julie Lafrenière

Ont collaboré au comité d'idéation et/ou à la relecture de ce dossier : Catherine Bélec (Cégep Gérard-Godin), Danielle Bouchard (Cégep de Sherbrooke), Marie Duclos (Université de Montréal), Dominique Fortier (Centre collégial de développement de matériel didactique), Philippe Gagné (Collège Vanier), Marie-France Laurin (Carrefour de la réussite au collégial), France Levesque (Cégep de Sherbrooke), Sophie Piron (Université du Québec à Montréal) et Jean-Philippe Warren (Université Concordia).

Pour citer ce dossier :

CAPRES (2021). *Amélioration et valorisation du français en enseignement supérieur*. Québec.

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

Ce dossier du CAPRES est rendu disponible selon les termes de la [Licence Creative Commons Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0 International](#)



Table des matières

Contexte – Des populations étudiantes diversifiées, une langue française en évolution.....	4
Enjeu – Des initiatives et des mesures pour valoriser le français au collégial.....	7
1. Des innovations pédagogiques dans les cours de langue d’enseignement et littérature.....	7
2. Les centres d’aide en français (CAF) : la pandémie comme laboratoire.....	11
3. L’épreuve uniforme de français : vers une approche positive de l’évaluation.....	12
4. Changer les représentations de la langue.....	13
Enjeu – Le français chez les populations étudiantes non francophones.....	19
1. Les populations étudiantes issues de l’immigration et celles venues d’ailleurs non francophones.....	19
2. Les étudiant·es des Premiers Peuples.....	22
3. Les étudiant·es dans les collèges anglophones.....	23
Enjeu – L’état du français aux cycles supérieurs.....	28
1. La langue des écrits et des activités académiques.....	28
2. Quand la forme influence le fond.....	30
3. Des solutions institutionnelles.....	32
Notion clé – Les genres textuels, de quoi parle-t-on?.....	36
Pratique inspirante – Apprendre à réaliser des écrits professionnels : l’exemple du programme de Techniques policières au Cégep de Sherbrooke.....	42
Pratique inspirante – Des projets de promotion du français dans les collèges et les universités financés par l’Office québécois de la langue française.....	48
Pratique inspirante – Le programme intensif de francisation universitaire de l’Université de Montréal.....	57
Pour aller plus loin – Outils, sites web, références du dossier et ressources complémentaires.....	62

> CONTEXTE



Pour citer ce dossier

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

Des populations étudiantes diversifiées, une langue française en évolution

Chaque année, la publication de statistiques sur l'état du français dans les collèges et les universités donne lieu à des débats sur l'état général des compétences langagières (écrites et orales) des étudiant·es en enseignement supérieur au Québec. S'il convient de tenir compte de ces données dans la réflexion sur l'amélioration et la valorisation du français, celles-ci doivent toutefois être mises en perspective.

En effet, la prudence s'impose avec les statistiques liées à l'état du français au cégep et à l'université : la diversité actuelle des populations étudiantes fait en sorte qu'il est périlleux de les comparer à celles des décennies précédentes. Leur composition n'est pas la même que celles des collèges et des universités dans les années 1980, par exemple.

La diversité des populations étudiantes, qui découle en grande partie de la démocratisation de l'enseignement supérieur, fait l'objet de nombreuses recherches portant sur les différents profils étudiants — les étudiant·es issu·es de l'immigration ou venu·es d'ailleurs dans le cadre de leurs études (Bergeron, 2012; Bérubé, Bourassa-Dansereau, Frozzini, Gélinas-Proulx et Rugira, 2018; CAPRES, 2019), les étudiant·es de première génération (Université du Québec, 2016), les étudiant·es en situation de handicap (CAPRES, 2013; Philion et al., 2016) — dont celles sur les troubles d'apprentissage comme la dyslexie (Philion et De Grandpré, 2013) ou la dysorthographe (Elleberg, 2019).



Les diverses populations étudiantes arrivent donc dans les collèges et les universités avec des bagages différents et des compétences langagières variables. De plus, cette diversité se constate dans un contexte où la langue française est elle-même en évolution (Frenette, Rivard et St-Hilaire, 2013). Depuis quelques décennies, on observe un brouillage des frontières entre la langue écrite familière et la « langue normée », c'est-à-dire la norme de référence dans les écrits soignés (Piron, 2017), comme en témoigne le ton plus familier des échanges écrits entre les enseignant-es et les étudiant-es.

Dans ce contexte, l'étudiant-e peut éprouver de la difficulté à voir l'utilité de la maîtrise du français en tant que langue normée puisque la langue soignée lui semble ne pas être utilisée en tout temps dans ses interactions avec les enseignant-es. Autrement dit, apprendre les multiples règles de grammaire et maîtriser l'orthographe n'a pas nécessairement de sens pour l'étudiant-e, qui ne voit pas le bien-fondé de toutes ces règles (Prioleau, 2021).

Comment alors valoriser le français dans des pratiques ou des projets porteurs de sens pour l'étudiant-e ?

C'est la question en filigrane de ce dossier qui se compose de trois fiches *Enjeux* portant sur :

1. des initiatives et des mesures pour valoriser le français au collégial;
2. le français pour les populations étudiantes dont la langue maternelle n'est pas le français;
3. l'état du français aux cycles supérieurs.

À ces fiches *Enjeux* autoportantes se rattachent :

- une fiche *Notion clé* qui vise à préciser une approche dans la valorisation du français, l'approche des genres textuels;
- des fiches *Pratiques inspirantes* qui mettent en lumière des initiatives favorisant l'amélioration et la valorisation du français dans les établissements collégiaux et universitaires.



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

- Bergeron, G. (2012). Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 110 p.
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J. M. (2018). Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel. Université du Québec, Fonds de développement académique du réseau (FODAR).
- CAPRES (2019). Étudiants internationaux en enseignement supérieur.
- CAPRES (2013). Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif dans les établissements d'enseignement supérieur.
- Elleberg, D. (2019). Troubles d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans les CAF? Propos recueillis par D. Fortier et E. Laflamme. *Correspondance*, 1-11.
- Frenette, Y., Rivard, É. et St-Hilaire, M. (2013). Les mutations de la francophonie contemporaine. Dans Y. Frenette, É. Rivard et M. St-Hilaire (dir.), *La francophonie nord-américaine* (p. 281-301). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Philion, R. et de Grandpré, M. (2013). Adapter son enseignement aux étudiants dyslexiques. *Le Tableau - Pédagogie universitaire UQ*, 2(3), 1-2.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.
- Piron, S. (2017). *Grammaire française. Mise à niveau. Volume 1. Supérieur et formation continue*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Prioleau, É. (2021). Rehausser la qualité du français écrit. *Portail du réseau collégial du Québec*, 25 octobre.
- Université du Québec (2016). Favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des élèves et des étudiants de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique. (Phase 1 : Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération).



> 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'EUF 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 Gérald-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 Gérald-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.



> ENJEU



Pour citer ce dossier

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

Le français chez les populations étudiantes non francophones

L'apprentissage de la langue française, en tant que la compréhension et la production du discours – à l'oral ou à l'écrit – est un enjeu de taille chez des populations étudiantes dont la langue maternelle n'est pas le français, notamment :

- celles issues de l'immigration et celles venues d'ailleurs non francophones;
- celles des Premiers Peuples;
- celles des collègues anglophones.

1. Les populations étudiantes issues de l'immigration et celles venues d'ailleurs non francophones

Les étudiant·es dont la famille est issue de l'immigration récente (première et deuxième générations) – ou les « enfants de la Loi 101 » (Ledent, Mc Andrew et Pinsonneault, 2016) – proviennent de cultures de plus en plus diversifiées (Mc Andrew, 2015). L'apprentissage du français constitue également un défi de taille pour les étudiant·es venu·es d'ailleurs et pour qui la langue maternelle n'est pas le français (CAPRES, 2019).

Ces étudiant·es éprouvent souvent des difficultés en orthographe et en syntaxe (Fortier, 2016). En cherchant à intégrer les allophones (c'est-à-dire les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) qui se qualifient du point de vue des préalables à l'admission, les établissements sont alors confrontés à un immense défi : les aider à atteindre en peu de temps un niveau de compétence langagière en français suffisant pour réussir leurs études postsecondaires (Carle, 2013).



Au niveau collégial, diverses mesures ont été mises en place pour soutenir le développement de la compétence langagière en français des allophones. Le cours de mise à niveau de 180 heures « Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones », créé en 2009, semble constituer l'une des mesures les plus structurantes au niveau provincial (Carle, 2013).

Les centres d'aide en français (CAF) ont également mis en place des formules d'aide spécifiques à l'intention des allophones. Au Collège Ahuntsic, par exemple, le projet novateur *Donnez au suivant* vise à améliorer leurs compétences langagières et à renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté collégiale (Libersan, 2019). Le projet s'appuie sur l'idée que l'apprentissage de la langue dépend, entre autres, de la qualité de l'interaction sociale et de la force du sentiment d'appartenance à la communauté dans un contexte de travail collaboratif (*ibid.*).

Chaque participant·e s'engage dans des activités bénévoles (par exemple, au centre de la petite enfance du Collège) et bénéficie de l'accompagnement d'une personne tutrice qui l'aide dans ses interactions, facilite la communication avec les intervenant·es, lui fournit des rétroactions et l'encadre dans son travail individuel (*ibid.*). Plusieurs volets de l'apprentissage de la langue sont ainsi travaillés — l'expression orale, les particularités du français au Québec, l'enrichissement du réseau social, etc. — contribuant ainsi à l'amélioration de leurs performances scolaires et à la réussite de leurs projets professionnels (*ibid.*).

Au collège anglophone John Abbott, l'enseignante de français Maria Popica a quant à elle développé un projet novateur liant l'apprentissage du français langue seconde à l'engagement communautaire en milieu francophone (Popica, 2020). Les résultats de son étude exploratoire montrent que la socialisation en français avec des francophones par le biais d'activités réalisées en dehors de la salle de classe permet aux étudiant·es d'améliorer leur motivation à l'égard de l'apprentissage du français, de s'ouvrir davantage aux autres, d'agir dans cette langue et de développer le sens de l'inclusion nécessaire à leur épanouissement social (*ibid.*)¹.

¹ Pour en savoir davantage sur ce projet, voir la section 3. *Les étudiant·es des collèges anglophones* de la présente fiche.



Au niveau universitaire, des programmes de jumelage interculturel visent à mettre en contact des étudiant·es francophones et non francophones. En plus d'établir des ponts entre des personnes de différents horizons culturels, ces initiatives développent chez les étudiant·es francophones des habiletés à travailler avec des personnes issues d'autres cultures, tout en permettant aux non-francophones d'apprendre le français et de connaître leur société d'accueil (Caza, 2019).

L'expertise de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en jumelages interculturels montre que « l'université peut contribuer de façon déterminante à l'intégration des personnes non francophones à la société québécoise » (Carignan, Deraiche et Guillot, 2015).

Le Groupe de recherche sur les jumelages interculturels (GREJI) a pour mission de répertorier les acteurs et les actrices des jumelages interculturels au Québec et de favoriser la création de nouveaux jumelages interculturels et interlinguistiques entre divers groupes et régions (Caza, 2018). Avec les années, le projet a permis à des milliers d'étudiant·es de diverses disciplines d'être jumelé·es dans l'apprentissage du français. À l'UQAM, le jumelage est une activité obligatoire qui fait partie du cursus des cours et des programmes, notamment en formation à l'enseignement primaire et secondaire, en psychologie, en travail social et en orientation scolaire (Guillot et Carignan, 2018).

Ce type d'initiatives est l'occasion de découvrir la culture francophone dans toute sa diversité et d'en apprendre davantage sur le Québec, mais aussi sur d'autres sociétés francophones. En effet, il n'est pas nécessaire pour les étudiant·es francophones d'être né·es au Québec.

Les activités de jumelage peuvent se dérouler à distance. À l'UQAM, le jumelage en ligne entre étudiant·es allophones et étudiant·es en didactique des langues secondes a permis, par exemple, de travailler les formules de salutation utilisées dans les courriels lors d'échanges virtuels (*ibid.*). Les premiers·ères ont appris les formules d'usage utilisées au Québec, alors que les deuxièmes ont découvert les formules et les usages d'autres langues et cultures (*ibid.*).

Un projet de jumelage interculturel en ligne s'est également déroulé entre des étudiant·es de français langue seconde à Montréal et des étudiants de français langue étrangère à Adélaïde, en Australie (Deraîche et Maizonniaux, 2018). Ce dispositif s'est appuyé sur une approche innovante visant à exploiter des textes de littérature migrante et des récits autobiographiques pour la lecture-écriture (*ibid.*). L'analyse des retombées du projet montre que le fait de proposer des activités communes s'avère pertinent pour l'expression de soi et l'échange interculturel. Une



approche qui tisse des liens entre la lecture et l'écriture à partir de textes littéraires sur le thème de la migration et de l'autobiographie semble pertinente dans le cas d'échange interculturel (*ibid.*).

Les initiatives de jumelages interculturels n'auraient pas pu se développer année après année sans le soutien des autorités institutionnelles (Guillot et Carignan, 2018). Ce soutien s'appuie sur les politiques et les règlements en vigueur à l'UQAM et repose sur la mobilisation des gestionnaires et sur un leadership partagé (*ibid.*).

2. Les étudiant·es des Premiers Peuples

Chez certain·es étudiant·es des Premiers Peuples, le français peut être une langue seconde ou tierce². C'est le cas de la plupart des Inuit³ du Nord-du-Québec pour qui la langue maternelle est l'inuktitut et la langue seconde, l'anglais. Les Inuit ont le choix de poursuivre leurs études postsecondaires en anglais ou en français. Ceux et celles qui choisissent l'anglais fréquentent pour la plupart le collège anglophone John Abbott, situé à Montréal, qui a développé des programmes d'accueil spécialisés pour les Inuit (CAPRES, 2018). Jusqu'en 2015, la majorité des étudiant·es qui choisissaient le français fréquentaient quant à eux le Cégep Marie-Victorin, à Montréal. Depuis 2016, le Collège Montmorency, à Laval, est un lieu de rencontre entre les Nunavimmiut⁴ et les étudiant·es francophones et allophones (Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq, 2018).

À partir de 2016, des étudiant·es inuit débutent le *Tremplin DEC pour les Nunavimmiut* à la session d'automne. Ce programme, qui se déroule sur deux sessions, comprend deux cours de mise à niveau en français et un cours sur les stratégies d'apprentissage au collégial, dans lequel le choc culturel est abordé (*ibid.*). Durant la session d'hiver, les étudiant·es suivent un dernier cours de renforcement en français, des cours de la formation générale et complémentaire, en plus d'avoir la possibilité de s'inscrire à un cours exploratoire lié à un programme collégial (*ibid.*).

² À ce propos, voir la *Pratique inspirante* Les services aux étudiant·es autochtones, le cœur du Centre des Premières Nations Nikanite (2021), récemment ajoutée dans le dossier du CAPRES (2018) sur les étudiant·es des Premiers Peuples en enseignement supérieur.

³ Le terme invariable Inuit est privilégié dans cette fiche. Pour en savoir plus : Dorais, L.-J. (2004). Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français. *Études/Inuit/Studies*, 28(1), 155-159.

⁴ Nunavimmiut est le terme choisi en 2018 par les étudiant·es inuit du Collège Montmorency pour être désigné·es dans les différentes instances officielles du Collège (Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq, 2018).



À l'apprentissage du français s'ajoute un autre défi, celui de provenir d'une culture de l'oralité dans un système d'enseignement et d'apprentissage fondé sur l'écrit (da Silveira, 2009).

En effet, la place primordiale de l'écrit dans la scolarisation occidentale peut entrer en contradiction avec les cultures autochtones axées sur l'oralité (*ibid.*). Un dialogue permanent entre des cultures et des savoirs différents doit donc guider l'inclusion des étudiant·es des Premiers Peuples à l'enseignement supérieur (CAPRES, 2018). À cet égard, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) propose des programmes de certificats en éducation au préscolaire et en enseignement primaire au Nunavik qui sont développés, dispensés et évalués en collaboration avec les communautés locales. Les équipes de formation, de langue maternelle française, conçoivent et développent les contenus en français pour les communiquer par la suite aux personnes ressources inuit et aux étudiant·es en anglais, leur langue seconde. Les étudiant·es s'approprient ensuite les contenus de formation en inuktitut (*ibid.*).

3. Les étudiant·es dans les collèges anglophones

Les cours de français langue seconde (FLS) ont été mis en place dans les collèges anglophones il y a un peu plus de 25 ans. Si plusieurs étudiant·es fréquentant les cégeps anglophones ont le français comme langue maternelle, des recherches montrent toutefois que des étudiant·es anglophones « ayant droit » de fréquenter les écoles de langue anglaise affirment ne pas avoir les compétences langagières nécessaires pour prendre entièrement leur place dans la société québécoise (Campeau-Devlin et Popica, 2020), ni avoir la motivation pour apprendre le français langue seconde (Gagné et Popica, 2018). Certain·es entretiennent également des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et de sa langue (*ibid.*). Les perceptions et la motivation pour l'apprentissage du FLS des participant·es sont globalement négatives, sauf en ce qui a trait au caractère instrumental de l'apprentissage du français (pour obtenir un emploi, par exemple) (Popica et Gagné, 2021).

Cette « résistance » (*ibid.*) peut s'expliquer en partie par le fait que les contacts entre étudiant·es francophones et étudiant·es anglophones ne sont pas fréquents (Campeau-Devlin et Popica, 2020). Pour amoindrir cette résistance, des enseignant·es ont mis sur pied un projet de recherche exploratoire de jumelage interculturel entre des étudiant·es du cégep anglophone Vanier et du cégep francophone de Victoriaville (Gagné et Popica, 2018). Dès le premier contact virtuel, des étudiant·es anglophones ont mentionné leur surprise d'être en mesure de parler aussi longtemps



en français, augmentant ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle, un élément clé de la motivation (*ibid.*).

Des « expériences de l'altérité » (Beacco, 2018, cité par Campeau-Devlin et Popica, 2020) ont été réalisées dans le cadre du cours obligatoire de FLS, en réunissant étudiant·es anglophones et étudiant·es francophones au sein de communautés d'apprentissage collaboratif interculturel au collège anglophone John Abbott. Ils y ont été amenés à se doter d'un bagage conceptuel et à réaliser ensemble un projet de création collaborative visant à illustrer leur représentation de l'identité collective (*ibid.*). Les résultats de cette expérience de communication interculturelle révèlent que des participant·es constatent une amélioration de leur compétence de communication en FLS et, surtout, de leur confiance en leur capacité de prendre la parole en français. Certain·es affirment avoir pris plaisir à travailler en collaboration avec leurs pairs francophones, ce qui peut avoir un effet positif sur leur motivation intrinsèque à apprendre (*ibid.*). De plus, l'amélioration des attitudes à l'égard du français parlé au Québec est statistiquement significative (*ibid.*).

Dans le même type d'approche interculturelle, les résultats de recherche de Popica (2019) montrent les retombées positives d'une rencontre des deux groupes linguistiques dans un projet commun visant à créer un espace relationnel où chacun·e a besoin de l'autre pour atteindre son but.

L'enseignante, qui a d'ailleurs remporté le Prix de la ministre en enseignement supérieur (Rapport de recherche pédagogique) pour ce projet, a mis en place un dispositif d'intervention consistant en un cours de FLS hybride enseigné en alternance en salle de classe et en milieu communautaire francophone. Les étudiant·es inscrit·es se sont engagé·es trois heures par semaine (pendant 10 semaines) au sein d'organismes communautaires francophones sollicitant leur aide dans des domaines liés à leur champ d'études. Le fait d'avoir la possibilité de choisir l'organisme d'engagement constitue un facteur motivationnel qui a diminué leur résistance à l'idée d'intervenir en français (*ibid.*).

Les résultats de son projet montrent que ce dispositif d'intervention a eu un impact positif sur la motivation, sur les attitudes à l'égard des francophones et de leur langue, de même que sur des facteurs influençant l'investissement dans l'apprentissage, comme les perceptions de ses propres compétences langagières en français (*ibid.*).



En intervenant auprès d'organismes francophones qui ont besoin de leur « expertise », les étudiant-es de FLS se sentent investi-es du pouvoir d'agir en français, un *empowerment* qui semble augmenter leur engagement à l'égard de l'apprentissage de la langue cible et diminuer la résistance (*ibid.*).

Popica (2020) souligne l'importance de l'apprentissage d'une langue au-delà de la salle de classe : il en résulterait une meilleure immersion linguistique grâce aux situations d'apprentissage moins formelles. L'apprentissage du français deviendrait ainsi l'« appropriation » d'une langue, qui n'est pas conçue strictement en tant qu'outil de communication, mais aussi comme une expérience culturelle d'altérité (Campeau-Devlin et Popica, 2020).

Dans un récent article paru dans *Correspondance*, Gagné, Gagné et Dumont (2021) montrent que le jumelage augmente nettement les chances de parler français pour les étudiant-es anglophones, en plus de créer des situations de communication interculturelle authentiques. Le réseau collégial québécois offre de nombreuses possibilités de rapprochement interculturel, qui n'a parfois pas eu lieu à l'école primaire ni secondaire (*ibid.*).

Les établissements d'enseignement supérieur auraient donc intérêt à réaliser de tels jumelages qui offrent une réelle valeur ajoutée à la formation sur les plans sociolinguistique et interculturel (*ibid.*). Le personnel enseignant, ainsi que le personnel professionnel qui le soutient, pourrait explorer les possibilités de jumelage avec leurs collègues de l'autre secteur linguistique afin d'incarner le rapprochement interculturel, notamment en consultant les travaux et pratiques du Groupe de recherche sur les jumelages interculturels (GReJI) (*ibid.*).



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

Campeau-Devlin, M. et Popica, M. (2020). Stimuler la motivation pour l'apprentissage du français grâce à la collaboration interculturelle. *Correspondance*, 26(2), 1-17.

CAPRES (2018). Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur.

CAPRES (2019). Étudiants internationaux en enseignement supérieur.

Carignan, N., Deraiche, M. et Guillot, M. C. (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 170 p.

Carle, S. (2013). Organisation de cours de mise à niveau en français pour des élèves allophones : pistes de réflexion. *Correspondance*, 19(1), 1-9.

Caza, P.-É. (2019). Célébration des jumelages interculturels. *Actualités UQAM*, 3 mai.

Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq (2018). À la rencontre des Nunavimmiut. Guide pédagogique institutionnel. Laval : Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq, 18 p.

da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études/Inuit/Studies*, 33(1-2), 245-259.

Darchinian, F. et Kanouté, F. (2020). Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec : discours de jeunes adultes issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 69-92.

Deraïche, M. et Maizonniaux, C. (2018). Dispositif de télécollaboration pour des étudiants universitaires : littérature migrante, autobiographie migratoire et échanges interculturels en ligne. *Alterstice*, 8(1), 83-94.

Dorais, L.-J. (2004). Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français. *Études/Inuit/Studies*, 28(1), 155-159.

Fortier, D. (2016). L'amélioration de la syntaxe chez les élèves allophones du collégial. Collectif de L. Comtois, H. Crochemore, R. Sarrasin, É. Antoniadès, N. Belzile et M. A. Clermont, sous la direction de D. Fortier. *Correspondance*, 21(2), 1-8.

Français langue seconde | Correspondance (collection)



Gagné, J., Gagné, Ph. et Dumont, L. (2021). Jasons avec des francophones : une expérience de jumelage interculturel et intergénérationnel en ligne pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde. *Correspondance*, 19 novembre.

Gagné, Ph. et Popica, M. (2018). Le français langue seconde dans les cégeps anglophones : perceptions et motivation des élèves. *Correspondance*, 24(3), 1-12.

Groupe de recherche sur les jumelages interculturels (GReJI)

Guillot, M.-C. et Carignan, N. (2018). Pour la réussite des jumelages interculturels : leadership pédagogique et institutionnel. *Alterstice*, 8(1), 25-36.

Ledent, J., Mc Andrew, M. et Pinsonneault, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 122-141.

Libersan, L. (2019). Innovation au CAF d'Ahuntsic : des élèves allophones s'impliquent dans la communauté pour améliorer leur français oral. Propos recueillis par J.-P. Boudreau. *Correspondance*, 24(6), 1-7.

Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Popica, M. (2020). L'engagement communautaire au service de l'apprentissage du français langue seconde. *Correspondance*, 13 janvier.

Popica, M. et Gagné, Ph. (2021). Je résiste, donc nous sommes : Résistance à l'apprentissage du français langue seconde au Québec. *Revue TDFLE(78)*, 1-37.



> ENJEU



Pour citer ce dossier

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

L'état du français aux cycles supérieurs

On observe une tendance lourde à la production et la diffusion de la recherche en anglais, et ce, partout dans le monde (Warren et Larivière, 2018). Désormais, dans les domaines des sciences naturelles et médicales, la quasi-totalité des travaux est publiée en anglais et, quoiqu'une diversité de langues demeure représentée dans les sciences humaines et sociales, ces dernières sont aussi marquées par l'anglicisation (*ibid.*).

Cette tendance à l'anglicisation affecte nécessairement les pratiques des étudiant-es des cycles supérieurs (Poliquin, 2021), qui font leurs premiers pas avec la recherche universitaire.

1. La langue des écrits et des activités académiques

Dans sa recherche sur la langue de plus de 88 000 thèses et mémoires produits au Québec entre 2000 et 2020 inclusivement, Roy (2021) montre que ce sont un mémoire sur trois et une thèse sur deux qui sont maintenant rédigés en anglais au Québec, tous domaines confondus et incluant les universités francophones et anglophones.

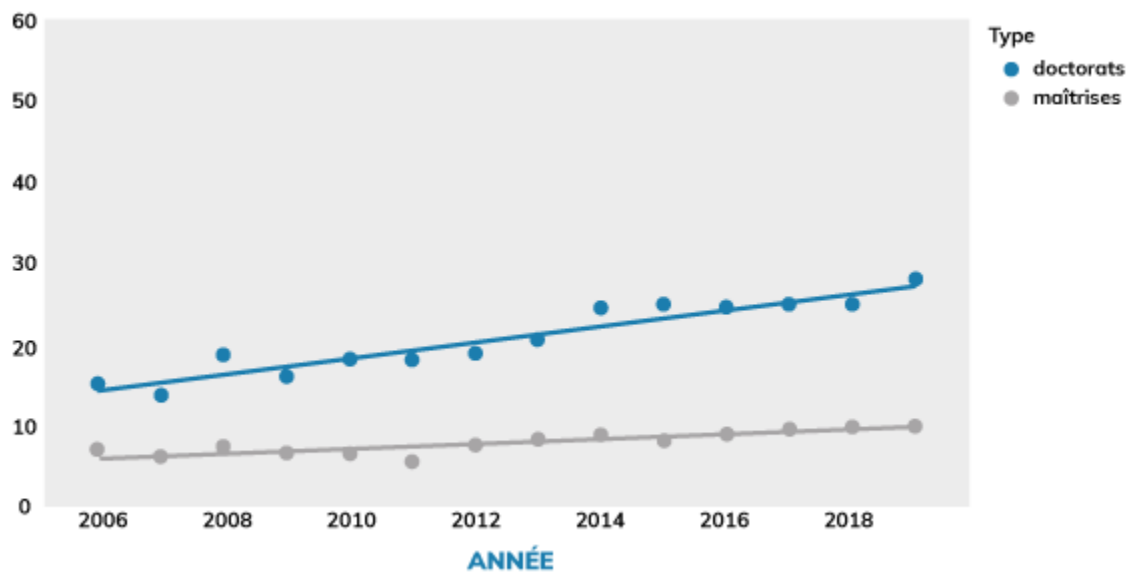
Roy (2021) met toutefois ces données en perspective : si l'on exclut les deux universités anglophones¹ du lot, on arrive à des proportions inférieures : 7,8 % des maîtrises et 21,1 % des doctorats sont écrits en anglais au Québec. C'est au troisième cycle que l'attrait de l'anglais croît

¹ Il s'agit de l'Université McGill et de l'Université Concordia qui offrent des formations aux trois cycles. L'Université Bishop's est une université de premier cycle uniquement.



le plus vite (voir la Figure 1). Dans les 15 universités francophones du Québec, plus d'un-e doctorant-e sur quatre fait aujourd'hui le choix d'écrire son travail final en anglais (Roy, 2021).

Figure 1. Proportion de thèses et de mémoires rédigés en anglais dans les universités francophones du Québec, 2006-2019 (Roy, 2021)



Les données de l'étude de Roy (2021) montrent la popularité croissante, ces dernières années, de l'anglais au troisième cycle à HEC Montréal, à l'École de technologie supérieure et à Polytechnique Montréal. À HEC Montréal, en 2019, 20/25 des doctorats (80 %) étaient rédigés en anglais, ce qui montre que le phénomène n'est pas limité aux sciences naturelles ou au génie². La tendance de réaliser une thèse « par articles »³ contribue fortement au phénomène de l'anglicisation.

Comme les publications scientifiques se font de plus en plus en anglais, la diffusion des connaissances dans les études supérieures se fait aussi de plus en plus en anglais (Roy, 2021). Ces résultats sont préoccupants dans la mesure où la langue qu'un-e chercheur-euse choisit pour écrire son doctorat semble déterminante pour le reste de sa carrière (*ibid.*).

² Dans la plupart des disciplines des sciences naturelles, particulièrement celles du génie, les thèses sont rédigées en anglais à plus de 50 %. Des domaines font toutefois exception, comme la chimie et la biologie (Roy, 2021).

³ Il s'agit d'une thèse comprenant une série d'articles (2 ou 3) autosuffisants, formant un tout cohérent, et dont le contenu et la forme se prêtent facilement à une soumission dans une revue spécialisée (Institut des sciences cognitives de l'UQAM, 2020).



« On assisterait ainsi à une espèce de boucle de rétroaction positive selon laquelle l’anglicisation croissante de la publication scientifique pousse les étudiant-es à faire leur thèse en anglais, ce qui en retour les conduit à publier davantage en anglais au cours de leur carrière. » (Roy, 2021)

Selon le récent mémoire de l’Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures - AELIÉS (2019), les étudiant-es — notamment celles et ceux venu-es de pays francophones dans le cadre de leurs études — vivent un paradoxe : puisque la plupart des domaines de recherche sont anglicisés, les professeur-es demandent des travaux en anglais pour bien préparer leurs étudiant-es, qui fréquentent une université francophone. Le rapport de l’AELIÉS (2019) fait également état de la présence de professeur-es venu-es d’ailleurs qui ne sont pas en mesure de parler français.

L’exemple du Département de génie électrique et de génie informatique de l’Université Laval est éloquent : l’association étudiante a modifié ses statuts pour obliger les convocations, ordres du jour et rapports annuels bilingues; des examens et corrigés sont bilingues; des étudiant-es francophones font leurs présentations ou leurs affiches en anglais pour un public francophone; la description de séminaires est en anglais alors que la personne présentatrice est francophone; des sites web des unités de recherche sont uniquement en anglais, etc. (*ibid.*).

2. Quand la forme influence le fond

Le récent rapport de l’Acfas (2021) souligne que l’anglicisation affecte non seulement la manière dont les étudiant-es choisissent la langue de leurs écrits et celle dont les chercheur-euses communiquent leur science⁴, mais aussi comment les sujets de recherche sont choisis. L’anglicisation des savoirs s’immisce au cœur du travail intellectuel, pouvant briser un lien important avec les communautés locales et leurs enjeux (Poliquin, 2021). La langue de la science n’est donc pas simplement une question de forme, mais aussi de fond (*ibid.*).

Au Canada, plus de 90 % des nouvelles revues scientifiques créées depuis 2005 publient en anglais. Les revues bilingues, pour leur part, contiennent de moins en moins d’articles en français

⁴ La langue de publication des chercheur-euses semble avoir un impact systématique sur les mesures de performance de leur travail. La recherche d’Imbeau et Ouimet (2012) montre que les chercheur-euses en science politique qui publient surtout en français publient moins et sont moins citées que les autres (Imbeau et Ouimet, 2012).



(Couturier, 2021). Dans une récente étude préparée par Larivière (2021) présentant le portrait des revues savantes canadiennes, il s'avère que :

« [l']étude réalisée a permis d'identifier 825 revues savantes en activité au Canada, dont les trois quarts sont rattachées aux disciplines des SHS [sciences humaines et sociales, arts et lettres]. Les données recueillies illustrent un faible taux de publication en français, avec 11 % de revues unilingues francophones en SHS et de 5 % en STM [science, technologie et médecine] malgré une population francophone tournant autour de 20 % au pays » (Larivière, 2021, p. 5).

De plus, dans les années 1990, 75 % des demandes de subvention déposées au Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) étaient en anglais; en 2020, c'était 85 % (Couturier, 2021). La tendance est encore plus marquée en sciences naturelles, alors que seulement 5 à 10 % des demandes déposées auprès des organismes subventionnaires des domaines des sciences de la santé et naturelles — soit les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) — étaient en français (Acfas, 2021).

Selon Warren et Larivière (2018), cette omniprésence de l'anglais dans les revues scientifiques et les demandes de subvention a des impacts majeurs dans la définition des objets de recherche. Plus précisément :

Cela entraîne des conséquences sur les objets de recherche nationaux, selon Vincent Larivière, professeur à l'Université de Montréal et l'un des trois principaux chercheurs de l'étude de l'Acfas (cité par Couturier, 2021). En effet, afin d'améliorer leur profil international, des étudiant·es des cycles supérieurs et des chercheur·euses peuvent être enclin·es à délaissé les questions nationales et locales par crainte de voir leurs propositions de conférence ou leurs manuscrits rejetés (Warren et Larivière, 2018).

Cette tendance est préoccupante en sciences humaines et sociales dans la mesure où celles-ci sont enracinées dans des contextes sociohistoriques spécifiques : par exemple, un atome ne



change pas de forme lorsqu'il est observé à Tokyo ou à Lima à tel ou tel siècle, mais on ne peut en dire autant de leurs lois sur le divorce ou de leurs taux de criminalité (*ibid.*).

Warren et Larivière (2018) relèvent le caractère paradoxal d'une telle situation, les publications nationales étant parmi celles qui sont le plus souvent consultées par la communauté universitaire locale. Or, si les écrits académiques ont tendance à devenir « anglocentrés », tant par la forme que par le fond, le transfert des connaissances vers la société civile et les gouvernements non anglophones pourrait en être affecté.

En somme, bien que l'anglais en tant que langue commune facilite les échanges scientifiques internationaux, des effets pervers de l'anglicisation sont observables. Parmi ceux-ci, soulignons le risque d'une déconnexion des savoirs avec les sociétés nationales et locales qui ne sont pas anglophones, des objets d'études choisis en fonction de leur pertinence dans des revues scientifiques « anglocentrées » et des manières homogènes de présenter les savoirs.

3. Des solutions institutionnelles

Dans son mémoire sur l'état du français dans un établissement en particulier (ici, l'Université Laval), l'AELIÉS (2019) encourage la mise en place de solutions proactives en vue de promouvoir la recherche en français. Elle recommande la création d'un bureau de la valorisation, de l'appréciation et de la protection de la langue française dans l'établissement.

L'équipe de rédaction de ce mémoire recommande également la création d'un organisme indépendant de veille, de recherche et de consultation sur la langue française dans les universités québécoises, qui aurait pour mission de contribuer à l'organisation d'un espace de dialogue en associant les membres de la communauté universitaire, et ainsi éclairer les politiques linguistiques des universités (*ibid.*).

Une autre recommandation de ce mémoire est l'adoption par les universités de politiques proactives valorisant notamment :

- la professionnalisation des plateformes de publications francophones;
- les activités de partage des recherches en français (colloques, conférences, ateliers, etc.);



- les publications en français pour le processus d’octroi de la permanence — afin d’éviter qu’au moment de l’évaluation menant à la permanence, les publications (livres, chapitres, articles, etc.) en langue française aient moins de valeur que celles en anglais.

L’Acfas (2021) émet quant à elle neuf recommandations qui s’articulent principalement autour de l’amélioration du soutien aux chercheur·euses francophones, d’un meilleur accès aux ressources, d’un appui à la diffusion en français et d’une valorisation la recherche en français.

L’Acfas a également accueilli favorablement les récentes modifications proposées dans le projet de loi C-32 du gouvernement fédéral visant à moderniser la *Loi sur les langues officielles*, projet qui reconnaît l’importance de soutenir la production et la diffusion des savoirs en français et le continuum d’éducation en français de la petite enfance au postsecondaire, « deux éléments cruciaux qui manquent à l’actuelle *Loi sur les langues officielles* » (Acfas, 22 juin 2021).

L’Acfas invite toutefois le gouvernement fédéral à reconnaître sa responsabilité en ce qui concerne l’éducation dans la langue française au niveau postsecondaire et à s’assurer d’accompagner la modernisation de la *Loi sur les langues officielles* d’actions et de financements concrets pour soutenir la recherche et l’enseignement postsecondaires en français partout au Canada (*ibid.*).

Au niveau fédéral, ce sont les conseils subventionnaires qui sont chargés de la recherche, soit le CRSH, le CRSNG et les IRSC. Du côté provincial, les Fonds de recherche du Québec ont pour mission « de soutenir et promouvoir l’excellence de la recherche et la formation de la relève, afin de stimuler le développement de connaissances et l’innovation » (Fonds de recherche du Québec, 2021). Avec le gouvernement du Québec, les Fonds encouragent et valorisent à la fois la poursuite d’activités de recherche en français et leur diffusion dans cette langue (Warren et Larivière, 2018), notamment en remettant des prix « Publication en français » à des chercheur·euses.

Selon la directrice générale de l’Acfas, Sophie Montreuil, c’est par l’entremise de ces mécanismes institutionnels que des solutions peuvent être développées en ce qui a trait à la valorisation du français dans la recherche (citée dans Jolin-Jahel, 2021). Il peut s’agir de :



- consacrer des fonds à des programmes visant à créer et à soutenir de nouvelles revues savantes en français, car plus les équipes de recherche auront des moyens pour diffuser leurs résultats de recherche en français, plus cela pourrait influencer le facteur d'impact⁵;
- mener des processus d'examen plus équitables des demandes de subvention des étudiant-es et des chercheur-euses, notamment en choisissant des personnes qui maîtrisent la langue pour évaluer des demandes dans cette langue;
- traduire en français des articles rédigés en anglais pour rejoindre les pays francophones, notamment ceux de l'Afrique francophone.

Des solutions existeraient donc pour valoriser le français dans la recherche, tant par les universités que dans les mécanismes institutionnels déjà en place. Les pratiques de libre accès aux publications francophones, comme celles développées par les bibliothèques de l'Université de Montréal, sont également l'une des réponses à l'anglicisation croissante de la recherche scientifique, tant dans les sciences naturelles que dans les sciences humaines.

Le professeur-chercheur titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante de l'Université de Montréal, Vincent Larivière, recommande de réfléchir à ce que l'on attend collectivement des équipes de recherche canadiennes et québécoises en sciences humaines et sociales : qu'elles travaillent sur l'histoire, la société, l'économie et la culture américaines afin de publier dans les revues américaines, ou qu'elles contribuent à l'avancement des connaissances sur la société dans laquelle elles évoluent (Larivière, 2018)?



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>

⁵ Le facteur d'impact est une mesure de l'importance d'une revue en fonction du nombre de citations dans une année. L'impact d'un-e chercheur-euse renvoie quant à lui au nombre de citations, l'un des indicateurs acceptés pour mesurer l'impact d'un article. Pour plus d'informations, voir les Guides de la Bibliothèque de Polytechnique Montréal.





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

Acfas (22 juin 2021). Enfin une reconnaissance de l'importance de la recherche et de l'enseignement postsecondaire en français dans la Loi sur les langues officielles [Communiqué de presse].

Acfas (2021). Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada. Montréal : ACFAS, 27 p.

Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures — AELIÉS (2019). Mémoire sur la place de la langue française à l'Université Laval. Québec : AELIÉS, 75 p.

Couturier, C. (2021). Le français poursuit son déclin dans le milieu de la recherche. *Affaires universitaires*, 10 juin.

Imbeau, L. et Ouimet, M. (2012). Langue de publication et performance en recherche : publier en français a-t-il un impact sur les performances bibliométriques des chercheurs francophones en science politique? *Politique et Sociétés*, 31(3), 39-65.

Institut des sciences cognitives de l'UQAM (2020). Thèse classique ou thèse par articles ? Enjeux et éclaircissements. Institut Santé et société, 18 p.

Jolin-Dahel, L. (2021). Les défis de la valorisation de la recherche en français, ici comme ailleurs. *Le Devoir*, 9 octobre.

Larivière, V. (2021). Portrait des revues savantes canadiennes. Synthèse. Érudit.

Larivière, V. (2018). Le français, langue seconde? De l'évolution des lieux et langues de publication des chercheurs au Québec, en France et en Allemagne. *Recherches sociographiques*, 59(3), 339-363.

Libre accès | Bibliothèques de l'Université de Montréal

Poliquin, E.-J. (2021). Communiquer en français ou se rallier à la masse? Telle est la question... *Affaires universitaires*, 16 juin.

Roy, J.-H. (2021). Trending au Québec : faire son mémoire ou sa thèse in English. *Acfas Magazine*, 16 juin.

Warren, J.-P. et Larivière, V. (2018). La diffusion des connaissances en langue française en sciences humaines et sociales. Les défis du nouvel environnement international. *Recherches sociographiques*, 59(3), 327-337.



> NOTION CLÉ



Pour citer ce dossier

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

Les genres textuels, de quoi parle-t-on?

La question de la langue en enseignement supérieur est souvent considérée comme étant à la charge exclusive des enseignant·es de français. Or, les compétences langagières sont sollicitées dans toutes les disciplines (Bédard et Lamontagne, 2020) et chez plusieurs membres d'équipes professionnelles œuvrant auprès des étudiant·es. La langue est au cœur des activités pédagogiques des enseignant·es (consignes à interpréter, travaux à rédiger, problèmes à résoudre, textes à lire, à synthétiser, etc.) (Lanctôt, 2020), de même qu'au cœur des activités quotidiennes du personnel d'aide et de soutien en français.

Les savoirs enseignés dans les différents programmes de formation générale ou spécifiques n'existent donc pas « en dehors du langage » (Boyer, 2016).

Chaque discipline, de la physique à l'informatique, en passant par l'éducation physique et le journalisme, privilégie des genres de textes, que ce soit le rapport de laboratoire, le texte argumentatif, le devis technique, l'article scientifique, la procédure, le message publicitaire, la critique de film, le reportage journalistique ou le guide touristique (Lanctôt, 2020). Les étudiant·es doivent s'appropriier les caractéristiques de ces textes afin de les reproduire, et cette appropriation du concept de genre textuel – tant par les étudiant·es que par les enseignant·es – apparaît fondamentale pour développer des compétences en littératie (*ibid.*).





Image : Canva

Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) définissent le genre textuel comme :

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

À l'instar de l'approche par compétences qui encourage l'enseignant-e à mettre en contexte les apprentissages, l'approche des genres textuels vise à situer les écrits disciplinaires en présentant le texte comme un objet qui a un *sens* et un *contexte* précis (Bédard et Lamontagne, 2020, p. 32). Cette façon de faire permet de transformer des apprentissages qui peuvent être perçus par l'étudiant-e comme « inutiles » en modalités plus faciles à cerner, explicites, et donc plus sensées pour les étudiant-es (*ibid.*).



Le lexique disciplinaire

Les enseignant·es ont parfois tendance à sous-estimer les difficultés éprouvées par les étudiant·es pour comprendre le sens des mots, en particulier les mots spécifiques à la discipline (*ibid.*). L'une des clés consiste à sensibiliser les enseignant·es à accompagner les étudiant·es dans le ciblage des termes les plus importants de leur champ disciplinaire. Les enseignant·es peuvent ensuite initier les étudiant·es à un lexique de leur discipline (Boyer, 2016).

Selon Roberge et Ruest (2014), sensibiliser les enseignant·es sur les genres textuels privilégiés de leur discipline de même que sur le lexique des notions les plus couramment utilisées permet de formuler tout haut des éléments de base depuis longtemps intégrés dans leur enseignement. L'exercice peut permettre de clarifier leurs exigences, de nommer explicitement leurs attentes, de raffiner leurs critères d'évaluation et de reformuler leurs consignes (*ibid.*).

L'accompagnement des enseignant·es par une personne qui maîtrise bien le concept de genre textuel s'avère profitable : plus que le perfectionnement professionnel en soi, c'est l'expérience d'une *mise en œuvre* réussie qui modifie durablement les conceptions pédagogiques des enseignant·es et qui les pousse à ajuster leur pratique (Lanctôt, 2020).

En fonction des défis vécus en classe, l'enseignant·e peut revisiter son matériel pédagogique en rédigeant un guide d'accompagnement ou en ajustant une grille d'évaluation pour en faire une grille de révision à l'intention de l'étudiant·e, par exemple (Lanctôt, 2020). De nouvelles activités pédagogiques peuvent être créées afin de montrer aux étudiant·es le processus de rédaction d'un type d'écrit (*ibid.*).

Une responsabilité partagée

Selon le récent rapport de la Fédération des cégeps (2021), soutenir l'amélioration du français chez les étudiant·es devrait être une responsabilité partagée par la communauté collégiale. Au-delà de l'enseignement de français et littérature, l'action des enseignant·es des autres disciplines, notamment en formation spécifique, est cruciale (*ibid.*).



L'exemple du Collège de Rosemont, engagé dans un processus d'actions concertées visant à favoriser le développement des compétences langagières dans les disciplines, est éclairant à plusieurs égards. D'abord, le dossier a été classé comme prioritaire dans le plan stratégique de l'établissement (Bédard et Lamontagne, 2020). L'objectif de « sortir la langue du département de français » vise à sensibiliser l'ensemble du corps enseignant au fait que seul-es les enseignant-es d'une discipline peuvent enseigner le langage disciplinaire et ses formes spécifiques, mais que la valorisation de la langue constitue une responsabilité partagée (*ibid.*). L'accent est mis sur la dimension fédératrice du français : peu importe la discipline, la base de la communication du savoir sera toujours la langue (*ibid.*).

Comment impliquer les enseignant-es sans alourdir leur tâche ?

Afin d'initier ses étudiant-es aux pratiques langagières propres à leurs disciplines, Lucie Libersan (Collège Ahuntsic), en collaboration avec le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), a réalisé une série de dix fascicules sur les principaux genres de textes en usage dans les cours du réseau collégial qui comportent des éléments théoriques ainsi que des exercices (Boyer, 2016).

Le Consortium régional de recherche en éducation du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRRE) et le Cégep de Chicoutimi proposent quant à eux des exemples d'outils adaptés à la réalité de deux programmes techniques : Soins infirmiers et Technologie forestière (Gosselin, Laberge, Laprise, Pulido et Tremblay, 2019). Les responsables du projet ont réalisé un guide visant à aider les étudiant-es en Soins infirmiers à répondre adéquatement à des questions d'examen, de même qu'un guide de rédaction de rapport s'adressant aux étudiant-es en Technologie forestière (*ibid.*).

Des retombées positives

Des avantages de l'approche par genres textuels ont été constatés chez les enseignant-es, notamment :

- un grand sentiment d'efficacité sur les plans didactique et pédagogique;
- une correction des évaluations plus agréable et plus rapide, car les apprentissages sont mieux intégrés, comme en témoigne la qualité des travaux;
- un plus grand sentiment de compétence quant à la littératie de leur discipline;



- une plus grande motivation et un éclairage sur leur responsabilité par rapport à la langue (Bédard et Lamontagne, 2020).

Enfin, du côté des étudiant-es, l'approche par genres textuels permet de les inciter à mieux réfléchir et à organiser plus efficacement leur pensée, ce qui sera utile dans une grande diversité de contextes (*ibid.*) – de la poursuite de leurs études à leur insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail (CAPRES, 2021).



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

Bédard, N. et Lamontagne, Y. (2020). Enseigner le langage disciplinaire et ses formes spécifiques : le développement des compétences langagières dans les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 32-36.

Bélec, C. (2018). Ils lisent... et ensuite ? *Correspondance*, 8 janvier.

Bélec, C. (2017). Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies. *Correspondance*, 11 septembre.

Bélec, C. (2017). Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures. *Correspondance*, 14 mars.

Bélec, C. (2016). L'alignement pédagogique des lectures. *Correspondance*, 12 décembre.

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. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 1^{er} janvier.



- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°25, 103-116.
- Boyer, P. (2016). Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 30(1), 7-12.
- CAPRES (2021). Insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Les caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica.
- Debeurme, G., Lachapelle, G. et Pelletier, J. (2016). La compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. *Correspondance*, 12 décembre.
- Desmeules, P. L. (2016). Le projet « Écrire en arts visuels ». *Correspondance*, 14 novembre.
- 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.
- Gosselin, D., Laberge, V., Laprise, K., Pulido, L. et Tremblay, É. (2019). Lire et écrire comme des professionnels au cégep : des outils conçus en Technologie forestière et en Soins infirmiers. *Correspondance*, 24(8), 1-14.
- 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.
- Libersan, L. (2015). Stratégies d'écriture / Stratégies d'écriture dans la formation spécifique / Zone profs. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique, 15 p.
- Libersan, L. (2012). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : le matériel. *Correspondance*, 1^{er} janvier.
- Libersan, L. (2012). Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique : pourquoi une approche par genres? *Correspondance*, 1^{er} janvier.
- Pelletier, J. (2018). De la parole aux actes : intégrer la compétence à produire des écrits professionnels dans un programme. *Correspondance*, 12 mars.
- Prince, D. (2020). Techniques de rédaction. Une autoformation interactive développée à HEC Montréal. *Correspondance*, 11 mai.
- Roberge, J. et Ruest, C. (2014). Enseignement et représentations autour de l'écrit. *Correspondance*, 19(2), 1-9.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

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

Apprendre à réaliser des écrits professionnels : l'exemple du programme de Techniques policières au Cégep de Sherbrooke

Près de 40 % des personnes qui emploient des diplômé·es de la formation collégiale technique estiment que leur capacité à communiquer par écrit en français ne répond pas aux attentes du marché du travail, selon des données ministérielles (Pelletier, Lachapelle, Levesque, Moisan et Debeurme, 2016). Ces difficultés seraient plus marquées chez les diplômé·es des programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers (Debeurme, Lachapelle et Pelletier, 2016), des domaines à dominante informative.

Les écrits des futur·es diplômé·es en Techniques policières sont pourtant au cœur de leurs activités professionnelles : l'inspecteur au Service de police de la Ville de Sherbrooke, Daniel Breton, estime que le policier-patrouilleur ou la policière-patrouilleuse consacre de 70 % à 80 % de son temps de travail à des tâches d'écriture (Pelletier, 2018). Leurs écrits visent à transmettre un message d'information, à reconstruire des pratiques (rapport d'intervention, rapport d'incident, etc.) et peuvent servir à défendre une image professionnelle ou à soutenir une preuve à la cour (Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture - Collectif CLÉ, 2017).

Comment former les futur·es diplômé·es à produire un écrit policier de qualité, soit un écrit clair et précis qui relate les faits et qui se rendra peut-être en cour ? (Pelletier, 2018)



La compétence à produire des écrits professionnels (CPEP)

Le rapport de recherche PAREA intitulé *Français écrit au collégial et marché du travail* (Pelletier *et al.*, 2016) présente des données recueillies auprès de personnes :

- qui emploient des diplômé-es de la formation technique du collégial en fonction de leur domaine d'emploi et du type d'écrits professionnels qui y sont produits (n = 214);
- qui enseignent la formation spécifique de programmes techniques (n = 239);
- qui accompagnent des enseignant-es des réseaux Repcar (Réseau des répondants et des répondantes de la réussite) et Repfran (Réseau des répondants et répondantes du dossier du français) (n = 84) (Pelletier *et al.*, 2016).

En plus du concept de « compétence scripturale » qui est revisité sous l'angle de la compétence professionnelle, la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession — la CPEP — se manifeste « à travers la rédaction de textes intelligibles, efficaces et utilisables en situation professionnelle » (Ganier, 2002, cité dans Pelletier *et al.*, 2016).

C'est à partir de ce concept central de CPEP qu'ont ensuite été réalisées des analyses portant sur les attentes du milieu de l'emploi et les pratiques des enseignant-es de la formation spécifique technique, notamment dans le domaine policier (*ibid.*).

Le rapport de Pelletier *et al.* (2016) a ensuite mené à différentes initiatives d'intégration de la CPEP au Cégep de Sherbrooke dans le programme de Techniques policières. Différentes stratégies ont été envisagées pour mieux préparer les futur-es diplômé-es de ce programme à rédiger des textes clairs, concis et précis (Pelletier, 2018).

La force de l'approche-programme

La coordonnatrice du programme et la coordonnatrice départementale en poste en 2019 ont suivi la formation du diplôme de 2^e cycle en enseignement au collégial de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en vue de favoriser l'intégration de la CPEP dans le programme, dans



le département ainsi que dans chacun des cours (Pelletier, 2018). L'approche-programme est le socle sur lequel s'appuie l'intégration de la CPEP, qui relève d'un travail d'équipe (*ibid.*).

Les membres du comité de programme ont été sensibilisé·es à l'intégration de la CPEP. L'idée d'inclure cette compétence dans les plans-cadres des cours du programme a été accueillie positivement (*ibid.*). Il faut dire que les enseignant·es du Département de techniques policières avaient participé activement aux travaux de Pelletier *et al.* (2016) (*ibid.*).



Vidéo : [Les écrits en milieu policier](#), Cégep de Sherbrooke, 2016

Le comité de programme a créé une nouvelle grille du cheminement scolaire avec l'aide des conseiller·ères pédagogiques. Les enseignant·es d'autres disciplines contributives aux Techniques policières (sociologie, psychologie, éducation physique) ont été sensibilisé·es à l'intégration de la CPEP dans le programme (Pelletier, 2018). Ce travail de sensibilisation rejoint les recommandations de Pelletier *et al.* (2016), pour qui la formation aux écrits professionnels est une responsabilité qui gagne à être partagée par les enseignant·es de français, mais aussi par les spécialistes disciplinaires qui assurent des cours de la formation spécifique dans les programmes techniques.



Comme l'équipe de rédaction du rapport PAREA le souligne :

« Bien au-delà de l'enseignement des exigences structurelles et stylistiques des genres professionnels, la préparation rédactionnelle des étudiant[es] est une affaire de transversalité, de multidisciplinarité et de continuité, une affaire de discours commun et de partage de responsabilité ». (Pelletier *et al.*, 2016, p. V.)

La compétence « Savoir communiquer oralement et par écrit », une compétence transversale du Projet éducatif du Cégep de Sherbrooke, a été ajoutée à des plans-cadres de Techniques policières, surtout ceux des cours de matière policière. La compétence à « produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice de la profession de policier-patrouilleur et policière-patrouilleuse tient à la mobilisation d'habiletés à rédiger avec objectivité, pertinence, exhaustivité, concision, précision, clarté et lisibilité dans des situations de rédaction de divers rapports policiers » a été ajoutée dans certains plans-cadres de cours.

Une vision institutionnelle de la CPEP

La direction du Cégep de Sherbrooke a développé une vision institutionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage des écrits professionnels qui permet d'accompagner les enseignant-es des programmes techniques dans l'intégration de la CPEP (Pelletier, 2018). Des formations sur la CPEP sont également proposées de même qu'un accompagnement des comités de programme.

Une formation de 15 heures intitulée *Le développement de la compétence à produire des écrits professionnels en formation technique* a été offerte dans le cadre du diplôme de 2^e cycle en enseignement au collégial de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Deux ateliers ont également été offerts. Le premier s'adressait à toutes les personnes appelées à intégrer le développement de la CPEP dans un programme : conseiller-ères pédagogiques, équipes de coordination de programme et de département, personnel enseignant et personnel-cadre. Le deuxième atelier visait à former les enseignant-es de la formation technique désirant intégrer la CPEP dans leurs cours et aux conseiller-ères pédagogiques qui les soutiennent.

Enfin, le Cégep de Sherbrooke a offert une formation sur la CPEP aux enseignant-es du Département de littérature et de communication, afin d'expliquer leur rôle déterminant dans les comités de programme et « de suggérer des pistes d'enseignement des compétences langagières pertinentes et transférables des cours de la formation générale en français vers différents contextes d'écriture dans la formation spécifique des programmes techniques » (Pelletier, 2018).



En plus des formations destinées aux différentes catégories de personnel, la direction du Cégep de Sherbrooke a appuyé des modifications de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages pour mieux encadrer l'évaluation du français, tant dans les programmes préuniversitaires que techniques. Plus précisément, le nouveau texte de la Politique qui porte sur l'évaluation des compétences langagières, orales et écrites n'oriente plus l'évaluation uniquement vers la composante linguistique, mais englobe les composantes textuelle et communicationnelle :

Article 6 — Évaluation des compétences langagières en français

Les compétences langagières, orales et écrites, tiennent à trois composantes : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence communicationnelle (ces composantes sont définies à la règle d'application 4.1 Critères d'évaluation ou de correction). Leur évaluation peut varier en fonction du type d'activité d'évaluation.

Le Cégep considère que c'est à l'ensemble des disciplines, tant de la formation spécifique que générale, que revient la **responsabilité commune** d'évaluer les compétences langagières. La formation spécifique, dans la mesure où elle est un agent majeur dans le développement des compétences langagières des étudiantes et des étudiants en lien avec les particularités des **discours propres à leur domaine d'études** (vocabulaire, style, structure, etc.), joue un rôle fondamental dans l'évaluation de ces compétences.

L'évaluation des compétences langagières doit s'effectuer dans une **approche départementale concertée** avec un souci de cohérence et d'harmonisation des pratiques d'évaluation.

Selon Pelletier (2018), le fait que la direction du Cégep de Sherbrooke soit sensible à la nécessité de soutenir et d'outiller les enseignant·es de la formation spécifique dans leur pratique professionnelle en lien avec l'écrit est une condition gagnante pour le développement de la CPEP. Cette approche concertée entre les spécialistes de leur domaine, les équipes de coordination de programme et de département, et les conseiller·ères pédagogiques, spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage, assure le plein développement de la CPEP, et ce, au bénéfice de la réussite des étudiant·es.





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

Cégep de Sherbrooke (2018). Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et règles d'application. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke, 20 p.

Debeurme, G., Lachapelle, G. et Pelletier, J. (2016). La compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. *Correspondance*, 12 décembre.

Pelletier, J. (2018). De la parole aux actes : intégrer la compétence à produire des écrits professionnels dans un programme. *Correspondance*, 12 mars.

Pelletier, J., Lachapelle, G., Levesque, F., Moisan, R. et Debeurme, G. (2016). Français écrit au collégial et marché du travail. Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels. Cégep de Sherbrooke, Recherche subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), 331 p.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

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

Des projets de promotion du français dans les collèges et les universités financés par l'Office québécois de la langue française

Depuis 2018, les établissements d'enseignement supérieur ont la possibilité de soumettre leurs projets de promotion du français à l'Office québécois de la langue française (OQLF), dont l'un des volets de la mission est de veiller à ce que le français soit la langue de travail au Québec (OQLF, 2021c). Deux programmes peuvent aider à financer des initiatives de valorisation du français dans les collèges et les universités : le programme *Le français, au cœur de nos ambitions* et le programme de soutien aux partenariats en francisation.

Le programme *Le français, au cœur de nos ambitions*

Ce programme vise à « promouvoir l'utilisation du français dans l'espace public et les milieux de travail québécois, ainsi qu'à susciter l'usage et la maîtrise d'une terminologie française appropriées à chaque domaine d'activité » (OQLF, 2021c).

Selon le *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec* (OQLF, 2019), les secteurs économiques où le français est le moins utilisé au Québec sont les suivants :

- la gestion de sociétés et d'entreprises;
- les secteurs de pointe et du numérique (édition de logiciels et systèmes informatiques);
- les services professionnels, scientifiques et techniques;
- le commerce de gros;
- le transport et l'entreposage;
- le tourisme et le commerce de détail (*ibid.*).



Dans le cadre de ce programme d'une durée de 36 mois (3 ans), l'OQLF privilégie le financement de projets conçus pour les jeunes adultes de 18 à 35 ans qui travaillent ou travailleront dans l'un des secteurs mentionnés ci-haut, notamment dans la région montréalaise où des problématiques subsistent quant à l'usage du français dans les organisations (Lavoie et Paez Silva, 2019, dans OQLF, 2021b).

Les projets qui répondent à au moins l'une des priorités d'intervention suivantes sont privilégiés :

- la maîtrise d'une terminologie française appropriée dans les milieux de travail et les secteurs d'activité visés;
- l'utilisation accrue du français dans les entreprises et les organisations des secteurs prioritaires.



Image : Page Facebook de l'OQLF, 2021

Des établissements d'enseignement supérieur bénéficient ou ont récemment bénéficié de ce programme pour promouvoir le français chez les étudiant·es. Les projets suivants étaient en cours en date du 30 juin 2021 (OQLF, 2021e) :

Dans les collèges

Collège John Abbott – *Concevoir et promouvoir des ateliers d'apprentissage du français visant à préparer 500 étudiantes et étudiants allophones à des stages immersifs en milieu de travail francophone*

Ce projet vise à préparer les étudiant·es non francophones, né·es au Québec ou issu·es de familles immigrantes, à intégrer un milieu de travail francophone. L'apprentissage contextualisé et



spécifique à un domaine d'activité permet d'établir des liens entre les milieux de travail et les personnes diplômées, ainsi que de surmonter les obstacles socioculturels et linguistiques (Portail du réseau collégial du Québec, 2019).

Cégep Marie-Victorin – *La langue française : inspiration, fierté, réussite*

Ce projet a notamment permis la création du Dépanneur linguistique, une plateforme numérique intuitive et ludique qui comprend des outils pédagogiques dédiés à la valorisation de la langue, répartis dans les sections suivantes :

- *Grammaire*, qui inclut des exercices interactifs et des documents théoriques exclusifs;
- *Stratégies de lecture*, où se trouvent des pistes pour mieux aborder un texte;
- *Rédaction et révision*, une aide à la rédaction des travaux, de la compréhension à la révision;
- *Pédagogie*, qui rassemble des ressources pour faciliter la réflexion sur l'enseignement et l'évaluation de l'écrit (Portail du réseau collégial du Québec, 2021).



Image : Page Facebook du Cégep Marie-Victorin

Cégep Édouard-Montpetit – *Créer un vocabulaire français pour deux domaines techniques des sciences de la santé, soit les orthèses visuelles et l'hygiène dentaire*

Les membres de l'équipe du Centre de valorisation et d'amélioration *Le français s'affiche!* et des enseignant-es de programmes de formation technique élaborent des lexiques afin de valoriser un langage disciplinaire et professionnel commun (Cégep Édouard-Montpetit, 2021).



Cégep de Victoriaville – *La compétence en communication orale : outil essentiel aux pratiques professionnelles*

Ce projet a fait naître huit initiatives pédagogiques, dont la création d'exercices et de matériel théorique visant de meilleures compétences de communication en contextes hiérarchiques ou entre le personnel professionnel; la conception d'ateliers fondés sur des analyses de discours politiques et de mises en situation réelles pour améliorer la capacité à argumenter; la création d'un panier d'activités ludiques et clés en main pour parfaire la compétence orale; une séquence d'activités développant l'écoute active sous forme de webinaire; etc. (Cégep de Victoriaville, 2021).

Cégep régional de Lanaudière – *ARRÊT FRANÇAIS : pour une maîtrise des écrits juridiques*

Le projet Arrêt Français, dans lequel des personnes tutrices accompagnent des étudiant·es qui poursuivent des études collégiales en Techniques juridiques, vise le développement d'un modèle disciplinaire et la valorisation de la langue.

Cégep de Shawinigan – *Renforcer la qualité des rédactions professionnelles en français*

Le Cégep de Shawinigan a mis sur pied le Programme d'amélioration des compétences textuelles et d'écriture, le PACTE, qui poursuit trois objectifs :

- promouvoir la langue française afin que la population étudiante et le corps enseignant d'un domaine soient davantage sensibles à l'importance de la qualité de la langue au travail et deviennent ainsi des ambassadrices et des ambassadeurs;
- renforcer les compétences en français afin d'améliorer la maîtrise de l'écrit des étudiant·es et de permettre au corps enseignant de soutenir l'apprentissage du français écrit dans leur domaine;
- favoriser l'intégration linguistique des étudiant·es en provenance d'ailleurs pour les soutenir dès leur arrivée au Cégep en prévision de leur entrée dans un milieu de travail (Cégep de Shawinigan, 2019).



Cégep de Baie-Comeau – *Créer un lexique spécialisé des études collégiales en français-innu*

Une équipe multidisciplinaire du Cégep de Baie-Comeau composée de personnes innues et allochtones a réalisé un lexique spécialisé des études collégiales en français-innu, un outil de référence évolutif qui offre à l'étudiant·e l'illustration du concept, la prononciation dans les deux langues et le contexte dans lequel le terme sera utilisé (Cégep de Baie-Comeau, 2020).



Image : [Lexique français-innu du Cégep de Baie-Comeau](#)

Dans les universités

École de technologie supérieure (ÉTS) – *Valoriser le français en entrepreneuriat technologique : « Le français pour l'industrie, une idée de génie. Nous sommes prETS! »*

Ce projet vise la valorisation du français dans un établissement montréalais qui accueille, chaque année, environ 1000 étudiant·es provenant de 60 pays et dont 55 % poursuivent des études aux cycles supérieurs (diplôme d'études supérieures spécialisées, maîtrise, doctorat) (ÉTS, 2021).

Université de Montréal – *Vers un élargissement du concours d'éloquence « Délie ta langue! », qui vise à renforcer les compétences en français liées à la prise de parole en public chez les étudiantes et étudiants*

Le Bureau de valorisation de la langue française et de la Francophonie de l'Université de Montréal organise depuis quatre ans le concours d'éloquence Délie ta langue!, qui s'adresse à la population étudiante de premier cycle de toutes les disciplines (Lasalle, 2021). Ce concours vise à développer les compétences en art oratoire des étudiant·es lors de la prise de parole en public afin de les préparer à l'entrée sur le marché du travail (*ibid.*).





Image : [Page Facebook du Bureau de valorisation de la langue française et de la Francophonie de l'Université de Montréal](#)

Université de Sherbrooke – *Former, informer et accompagner les étudiant-es en gestion et en droit en présentant les bonnes pratiques en matière de droits linguistiques*

Ce projet de la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke vise à informer la population sur un domaine méconnu pour plusieurs, le droit linguistique, et à développer les compétences transversales des juristes en vue d'être « en meilleure posture sur le marché du travail » (Université de Sherbrooke, 2021).

Le Programme de soutien aux partenariats en francisation

Ce programme de l'OQLF d'une durée d'un an permet de mettre en œuvre des projets qui, dans le cadre d'activités de communication et de réseautage déjà établies ou d'activités ponctuelles, visent :

- la sensibilisation à des enjeux linguistiques;
- la promotion d'initiatives du milieu qui contribuent à la vitalité du français;
- l'information sur la place de la langue française dans l'histoire et la culture québécoises;
- la mise en valeur visuelle du français dans l'espace public (OQLF, 2021c).



Les projets admissibles doivent pouvoir se déployer à travers des mécanismes de communication tels que les publications régulières, les sites web, les comptes de médias sociaux et les événements périodiques (OQLF, 2021a).

Au 30 juin 2021, les projets des établissements supérieurs suivants étaient en cours (OQLF, 2021d) :

Dans les collèges

Collège Ahuntsic – *Slame ton français*

Le projet vise la programmation d’ateliers de création, la réalisation d’un spectacle lors de la Journée internationale de la Francophonie, l’élaboration d’un recueil des textes et l’affichage d’extraits sur des banderoles (OQLF, 2021d).

Collège de Bois-de-Boulogne – *Le français, langue d’intégration à la société québécoise*

Le projet vise à créer et diffuser des capsules vidéo sur les arts, le monde du travail et l’histoire du français (*ibid.*).

Dans une université

Université de Montréal – *Formation sur l’écriture inclusive accessible en ligne gratuitement et conception d’une campagne de promotion afin de joindre le public cible*

L’équipe du Bureau de valorisation de la langue française et de la Francophonie de l’Université de Montréal a créé Inclusivement : formation à l’écriture inclusive pour toutes et tous, une formation en ligne ouverte à tout le monde qui vise une utilisation du français cohérente, équilibrée et équitable (Letarte, 2021).



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

Cégep de Baie-Comeau (2021). [Lexique spécialisé des études collégiales en français-innu](#).

Cégep de Shawinigan (2019). [Le PACTE des étudiants et des enseignants du Cégep de Shawinigan pour l'amélioration du français](#). 10 mai.

Cégep de Victoriaville (2021). [La compétence en communication orale : outil essentiel aux pratiques professionnelles](#).

Cégep de Victoriaville (2021). [Le Cégep de Victoriaville valorise la compétence orale de ses élèves](#). 7 juin.

Cégep Édouard-Montpetit (2021). [Centre de valorisation et d'amélioration *Le français s'affiche*](#).

Cégep Marie-Victorin (2021). [Dépanneur linguistique](#).

Collège Ahuntsic (2021). [Slame ton français](#).

École de technologie supérieure - ÉTS (n. d.). [Choisir l'ÉTS pour étudier en génie au Québec](#).

Lasalle, M. (2021). [Le quatrième concours d'éloquence « Délie ta langue ! » est lancé](#). *UdeMnouvelles*, 15 septembre.

Letarte, M. (2021). [Formation en ligne ouverte à tous et à toutes : écriture inclusive 101](#). *UdeMnouvelles*, 8 septembre.

Office québécois de la langue française – OQLF (2021a). [Guide de présentation du programme de soutien aux partenariats en francisation](#). Montréal : OQLF, Direction des partenariats, 10 p.


Office québécois de la langue française – OQLF (2021b). [Guide de présentation du programme Le français au cœur de nos ambitions \(2021-2024\)](#). Montréal : OQLF, Direction des partenariats, 17 p.

Office québécois de la langue française – OQLF (2021c). [Programmes d'aide financière pour la promotion du français](#).

Office québécois de la langue française – OQLF (2021d). [Programme de soutien aux partenariats en francisation - Projets en cours au 30 juin 2021](#). 1 p.

Office québécois de la langue française – OQLF (2021e). [Programme Le français, au cœur de nos ambitions - Projets en cours au 30 juin 2021](#). 9 p.





Office québécois de la langue française – OQLF (2019). Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec. Montréal : OQLF, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la vérification interne, 148 p.

Portail du réseau collégial du Québec (2021). Le Cégep Marie-Victorin a procédé au lancement du Dépanneur linguistique. *Portail du réseau collégial du Québec*, 19 novembre.

Portail du réseau collégial du Québec (2019). Le français, au cœur des ambitions du Cégep John-Abbott. *Portail du réseau collégial du Québec*, 27 mars.

Université de Sherbrooke (2021). Le français au cœur des cliniques juridiques de l'UdeS. Faculté de droit, *Nouvelles*, 2 février.



> PRATIQUE INSPIRANTE



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

Le programme intensif de francisation universitaire de l'Université de Montréal

Un niveau insuffisant de français peut constituer un obstacle pour certaines populations étudiantes internationales qui souhaitent fréquenter un établissement d'enseignement supérieur au Québec (CAPRES, 2019; Immigrant Québec, 2021).

Pour répondre à ce besoin de francisation des personnes non francophones, l'Université de Montréal a élaboré un programme intensif de « francisation sur objectifs universitaires » d'une durée de 4 mois (environ 30 heures par semaine), offert entièrement en ligne.

Pour y être admissibles, leur maîtrise du français doit être « suffisante », c'est-à-dire qu'elle se situe au niveau 6 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes, ou au niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues¹. Cette session particulière vise l'obtention du niveau intermédiaire-avancé de français requis (niveau B2 ou niveau 8, voir l'explication des niveaux plus loin dans cette fiche) *avant* l'entrée dans un programme régulier (Université de Montréal, 2021a).

¹ L'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes possède douze niveaux de compétence en langues étrangères répartis en trois stades : débutant (niveaux 1 à 4), intermédiaire (niveaux 5 à 8) et avancé (niveaux 9 à 12). Le Cadre européen commun de référence pour les langues en possède six, de A1 (élémentaire) à C2 (expérimenté).



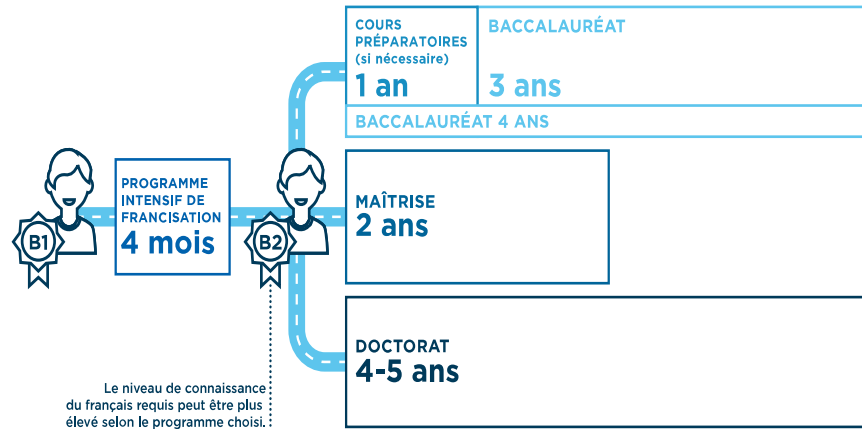


Image : [Université de Montréal](#), 2021b

Une approche novatrice dans l'apprentissage du français

Ce programme se distingue principalement des autres programmes de francisation offerts dans les établissements universitaires par l'approche d'enseignement/apprentissage proposée par l'Université de Montréal pour les formations « sur objectifs universitaires », son contenu ciblé et contextualisé, ainsi que l'accompagnement personnalisé offert tout au long du cheminement. L'enseignement actif et intégré des compétences permet non seulement le développement des compétences orales et écrites, que les étudiant-es doivent mobiliser dans un contexte universitaire et dans leurs interactions quotidiennes sur le campus et le milieu de vie francophone, mais également l'appropriation de la terminologie du domaine d'études en français et des méthodes de travail universitaire en vigueur en Amérique du Nord.

Des mises en situation réalistes et des projets concrets leur permettent de se familiariser avec la communauté universitaire, son fonctionnement et ses exigences (Université de Montréal, 2021a). Cette incursion dans le métier d'étudiant-e permet l'acquisition d'outils pour mieux préparer l'entrée dans le monde universitaire (voir la fiche [Le métier d'étudiant·e, de quoi parle-t-on ?](#) dans CAPRES, 2020).





Vidéo : chaîne YouTube de l'Université de Montréal – Futur étudiant, 2021

Pour ce faire, des méthodes d'enseignement sont privilégiées, comme la reproduction en petits groupes de situations de défis de communication en français que les étudiant-es peuvent rencontrer à l'Université. Les activités pédagogiques sont axées sur l'interactivité entre les étudiant-es, en vue d'apprendre à structurer leur pensée et leurs phrases en français, de recourir à un vocabulaire juste, varié, précis et riche, d'avoir une conversation fluide et de respecter les règles d'orthographe et de grammaire (Université de Montréal, 2021b).

Cette immersion culturelle en français, réalisée dans des cours en visioconférence rassemblant une dizaine d'étudiant-es de diverses origines, se compose de cinq modules :

- 1 Vivre à l'université : le fonctionnement des études au Québec, le campus de l'Université de Montréal et le quartier universitaire;
- 2 Vivre à Montréal/au Québec : la vie à Montréal en tant que métropole du Québec;
- 3 Enjeux de société : des thèmes d'actualité comme l'intelligence artificielle, le droit des femmes et l'environnement afin de développer l'esprit critique en français;
- 4 Le français au travail et à l'université : le milieu du travail : stages et entreprises, relations entre collègues, supérieur-es et professeur-es;
- 5 Réussir ses études universitaires : préparation à un programme universitaire en français en développant ses compétences de communication orale, dans un contexte formel ou scolaire.



En plus de cheminer en petits groupes, l'étudiant·e bénéficie d'un accompagnement personnalisé qui permet d'évaluer ses difficultés et d'y remédier rapidement (Immigrant Québec, 2021).

Au terme du programme, l'étudiant·e devrait avoir atteint le niveau 8 de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (le niveau intermédiaire-avancé), soit le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. À ce niveau, l'étudiant·e doit pouvoir :

- « comprendre les conversations ou des présentations informelles sur des thèmes concrets ou sur certains sujets d'intérêt général, dans des situations partiellement prévisibles, et communiquer de façon autonome;
- transmettre ses idées de façon claire et rédiger des textes formels qui respectent les exigences de base de différents milieux (scolaires ou professionnels), et comprendre des textes d'intérêt général de plusieurs pages comportant des idées implicites, des ambiguïtés ou des abstractions » (Université de Montréal, 2021a).

En somme, le programme intensif de francisation universitaire de l'Université de Montréal permet aux étudiant·es de développer des compétences pour écouter, lire, converser et écrire en français, tout en se familiarisant avec le fonctionnement, les exigences universitaires et le métier d'étudiant·e en français en Amérique du Nord.



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

Cadre européen commun de référence pour les langues | Conseil de l'Europe

CAPRES (2019). Étudiants internationaux en enseignement supérieur.

CAPRES (2020). Les transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur.

Centre de communication écrite | Université de Montréal

Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes adultes immigrantes | ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec

Immigrant Québec (2021). Francisation : la clé pour réussir ses études supérieures au Québec. *Immigrant Québec*, 3 juin.

Université de Montréal (2021a). L'UdeM offre un programme de francisation et vous devriez vous y inscrire. *Blogue Futur étudiant*.

Université de Montréal (2021b). Programme intensif de francisation universitaire.



> POUR ALLER PLUS LOIN

Outils, sites web, références du dossier et ressources complémentaires

Cette fiche comprend les références de chacune des fiches du dossier, en plus de ressources complémentaires.



Pour citer ce dossier

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

Outils et sites web

Amélioration du français | Centre collégial de développement de matériel didactique

Apprendre le français (McGill en français) | École d'éducation permanente, Université McGill

Ateliers Rêver en français | Université Laval

Cadre européen commun de référence pour les langues | Conseil de l'Europe

Cafés linguistiques | École de technologie supérieure

Carrefour de la réussite au collégial

Catalogue de ressources pédagogiques | Centre collégial de développement de matériel didactique

Centre de communication écrite | Université de Montréal

Centre de langue écrite et orale (CLÉO) | Cégep Vanier

Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) | Collège Lionel-Groulx

Centre international d'apprentissage du français | Université de Moncton (campus de Shippagan)

Centres d'aide en français | Correspondance (collection)



[Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture \(Collectif CLÉ\)](#)

[Correspondance](#) | Revue web sur la valorisation du français en milieu collégial

[Dépanneur linguistique](#) | Cégep Marie-Victorin

[Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes adultes immigrantes](#) | ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec

[Français discipline transdisciplinaire](#) | Correspondance (collection)

[Français langue seconde](#) | Correspondance (collection)

[Français oral](#) | Correspondance (collection)

[Jumelages interculturels](#) | Université du Québec à Montréal

[Laboratoire de soutien en enseignement des littératies – LABsel](#) | Cégep Gérald-Godin

[La compétence en communication orale : outil essentiel aux pratiques professionnelles](#) | Cégep de Victoriaville

[Lexique spécialisé des études collégiales en français-innu](#) | Cégep de Baie-Comeau

[Libre accès](#) | Bibliothèques de l'Université de Montréal

[Orthographe pour scientifiques](#) | Centre collégial de développement de matériel didactique

[Parcours, module d'autoapprentissage du français](#) | Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

[Programme de recherche en littérature](#) | Fonds de recherche – Société et culture

[Programme intensif de français \(PIF\)](#) | Université d'Ottawa

[Programme intensif de francisation universitaire](#) | Université de Montréal

[Réseau des répondants et répondantes du dossier du français - Repfran](#) | Carrefour de la réussite au collégial

[Réseau universitaire des services d'aide en français \(RUSAF\)](#) | Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal

[Réussir en français](#) (Département d'études françaises) | Université Concordia

[Service d'aide à la rédaction scientifique](#) | Services aux étudiants, Université du Québec à Trois-Rivières

[Soutien en français](#) | Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi

[Stratégies d'écriture dans la formation spécifique](#) | Centre collégial de développement de matériel didactique

[Techniques de rédaction](#) | Autoformation de HEC Montréal



Articles, guides, rapports et ouvrages

- Acfas (2021a). Dossier Francophonie canadienne.
- Acfas (2021b). Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada. Montréal : Acfas, 27 p.
- Acfas (22 juin 2021). Enfin une reconnaissance de l'importance de la recherche et de l'enseignement postsecondaire en français dans la Loi sur les langues officielles [Communiqué de presse].
- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures — AELIÉS (2019). Mémoire sur la place de la langue française à l'Université Laval. Québec : AELIÉS, 75 p.
- Bédard, N. et Lamontagne, Y. (2020). Enseigner le langage disciplinaire et ses formes spécifiques : le développement des compétences langagières dans les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 32-36.
- Bélec, C. (2018a). Ils lisent... et ensuite ? *Correspondance*, 8 janvier.
- Bélec, C. (2018b). Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial. Rapport de recherche PAREA, Cégep Gérald-Godin, 483 p.
- Bélec, C. (2017a). Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies. *Correspondance*, 11 septembre.
- Bélec, C. (2017b). Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures. *Correspondance*, 14 mars.
- Bélec, C. (2016). L'alignement pédagogique des lectures. *Correspondance*, 12 décembre.
- 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.
- Bergeron, G. (2012). Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 110 p.
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J. M. (2018). Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel. Université du Québec, Fonds de développement académique du réseau (FODAR).



- Blaser, C. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 1^{er} janvier.
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°25, 103-116.
- 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. (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. (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. 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.
- Campeau-Devlin, M. et Popica, M. (2020). Stimuler la motivation pour l'apprentissage du français grâce à la collaboration interculturelle. *Correspondance*, 26(2), 1-17.
- CAPRES (2021a). Insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur.
- CAPRES (2021b). Persévérance en enseignement supérieur.
- CAPRES (2020). Les transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur.
- CAPRES (2019). Étudiants internationaux en enseignement supérieur.
- CAPRES (2018). Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur.
- CAPRES (2013). Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif dans les établissements d'enseignement supérieur.
- Carignan, N., Deraiche, M. et Guillot, M. C. (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 170 p.
- Carle, S. (2013). Organisation de cours de mise à niveau en français pour des élèves allophones : pistes de réflexion. *Correspondance*, 19(1), 1-9.
- Caron, A. et Debeurme, G. (2013). Un cours de français à distance en guise de remédiation : une étude exploratoire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(1), 29-45.



- Caza, P.-É. (2019). Célébration des jumelages interculturels. *Actualités UQAM*, 3 mai.
- Cégep de Shawinigan (2019). Le PACTE des étudiants et des enseignants du Cégep de Shawinigan pour l'amélioration du français. 10 mai.
- Cégep de Sherbrooke (2018). Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et règles d'application. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke, 20 p.
- Cégep de Victoriaville (2021). Le Cégep de Victoriaville valorise la compétence orale de ses élèves. 7 juin.
- Cégep Édouard-Montpetit (2021). Centre de valorisation et d'amélioration *Le français s'affiche*.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica.
- Collège Ahuntsic (2021). Slame ton français.
- Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq (2018). À la rencontre des Nunavimmiut. Guide pédagogique institutionnel. Laval : Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq, 18 p.
- Côté, B. et Mettewie, L. (2008). Les relations entre communautés linguistiques en contexte scolaire et communautaire : regards croisés sur Montréal et Bruxelles. *Éducation et francophonie*, 36(1), 5-24.
- Couturier, C. (2021). Le français poursuit son déclin dans le milieu de la recherche. *Affaires universitaires*, 10 juin.
- Darchinian, F. et Kanouté, F. (2020). Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec : discours de jeunes adultes issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 69-92.
- Da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études/Inuit/Studies*, 33(1-2), 245-259.
- Debeurme, G., Lachapelle, G. et Pelletier, J. (2016). La compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. *Correspondance*, 12 décembre.
- Deraîche, M. et Maizonniaux, C. (2018). Dispositif de télécollaboration pour des étudiants universitaires : littérature migrante, autobiographie migratoire et échanges interculturels en ligne. *Alterstice*, 8(1), 83-94.
- Desmeules, P. L. (2016). Le projet « Écrire en arts visuels ». *Correspondance*, 14 novembre.
- 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.
- Dorais, L.-J. (2004). Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français. *Études/Inuit/Studies*, 28(1), 155-159.
- Dubé, S. (2019). De la lecture à la réécriture pour accompagner l'apprentissage de la langue. 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.



- Dufour, G. et Veillette, H. (2019). Le sentiment de compétence en lecture : apprendre à travailler le texte littéraire. 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.
- Dufour, J. D. et Tessier, H. (2012). Formulation de questions à développement : pistes didactiques. *Correspondance*, 1er janvier 2012.
- École de technologie supérieure - ÉTS (n. d.). Choisir l'ÉTS pour étudier en génie au Québec.
- Ellemberg, D. (2019). Troubles d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans les CAF? Propos recueillis par D. Fortier et E. Laflamme. *Correspondance*, 1-11.
- 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].
- Fortier, D. (2016). L'amélioration de la syntaxe chez les élèves allophones du collégial. Collectif de L. Comtois, H. Crochemore, R. Sarrasin, É. Antoniadès, N. Belzile et M. A. Clermont, sous la direction de D. Fortier. *Correspondance*, 21(2), 1-8.
- Frenette, Y., Rivard, É. et St-Hilaire, M. (2013). Les mutations de la francophonie contemporaine. Dans Y. Frenette, É. Rivard et M. St-Hilaire (dir.), *La francophonie nord-américaine* (p. 281-301). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gagné, J. (2017). L'erreur : un guide pour l'intervention pédagogique. *Correspondance*, 9 octobre.
- Gagné, J., Gagné, Ph. et Dumont, L. (2021). Jasons avec des francophones : une expérience de jumelage interculturel et intergénérationnel en ligne pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde. *Correspondance*, 19 novembre.
- Gagné, Ph. et Popica, M. (2018). Le français langue seconde dans les cégeps anglophones : perceptions et motivation des élèves. *Correspondance*, 24(3), 1-12.
- Gosselin, D., Laberge, V., Laprise, K., Pulido, L. et Tremblay, É. (2019). Lire et écrire comme des professionnels au cégep : des outils conçus en Technologie forestière et en Soins infirmiers. *Correspondance*, 24(8), 1-14.
- 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.
- Guillot, M.-C. et Carignan, N. (2018). Pour la réussite des jumelages interculturels : leadership pédagogique et institutionnel. *Alterstice*, 8(1), 25-36.
- Imbeau, L. et Ouimet, M. (2012). Langue de publication et performance en recherche : publier en français a-t-il un impact sur les performances bibliométriques des chercheurs francophones en science politique ? *Politique et Sociétés*, 31(3), 39-65.
- Immigrant Québec (2021). Francisation : la clé pour réussir ses études supérieures au Québec. *Immigrant Québec*, 3 juin.



- Institut des sciences cognitives de l'UQAM (2020). Thèse classique ou thèse par articles ? Enjeux et éclaircissements. Institut Santé et société, 18 p.
- Jolin-Dahel, L. (2021). Les défis de la valorisation de la recherche en français, ici comme ailleurs. *Le Devoir*, 9 octobre.
- 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.
- Lañctôt, 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.
- Larivière, V. (2021). Portrait des revues savantes canadiennes. Synthèse. Érudit.
- Larivière, V. (2018). Le français, langue seconde? De l'évolution des lieux et langues de publication des chercheurs au Québec, en France et en Allemagne. *Recherches sociographiques*, 59(3), 339-363.
- Lasalle, M. (2021). Le quatrième concours d'éloquence «Délie ta langue!» est lancé. *UdeMnouvelles*, 15 septembre.
- Ledent, J., Mc Andrew, M. et Pinsonneault, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society* (7), 122-141.
- Lefrançois, P. (2013). Former les futurs enseignants en français écrit : l'approche de l'Université de Montréal. *Québec français* (170), 72-74.
- Letarte, M. (2021). Formation en ligne ouverte à tous et à toutes : écriture inclusive 101. *UdeMnouvelles*, 8 septembre.
- Libersan, L. (2019). Innovation au CAF d'Ahuntsic : des élèves allophones s'impliquent dans la communauté pour améliorer leur français oral. Propos recueillis par J.-P. Boudreau. *Correspondance*, 24(6), 1-7.
- Libersan, L. (2015). Stratégies d'écriture / Stratégies d'écriture dans la formation spécifique / Zone profs. Centre collégial de développement de matériel didactique, 15 p.
- Libersan, L. (2012). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : le matériel. *Correspondance*, 1^{er} janvier.
- Libersan, L. (2012). Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique : pourquoi une approche par genres? *Correspondance*, 1^{er} janvier.
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- 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.

- Office québécois de la langue française – OQLF (2021 a). Guide de présentation du programme de soutien aux partenariats en francisation. Montréal : OQLF, Direction des partenariats, 10 p.
- Office québécois de la langue française – OQLF (2021b). Guide de présentation du programme Le français au cœur de nos ambitions (2021-2024). Montréal : OQLF, Direction des partenariats, 17 p.
- Office québécois de la langue française – OQLF (2021c). Programmes d'aide financière pour la promotion du français.
- Office québécois de la langue française – OQLF (2021d). Programme de soutien aux partenariats en francisation - Projets en cours au 30 juin 2021. 1 p.
- Office québécois de la langue française – OQLF (2021e). Programme Le français, au cœur de nos ambitions - Projets en cours au 30 juin 2021. 9 p.
- Office québécois de la langue française – OQLF (2019). Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec. Montréal : OQLF, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la vérification interne, 148 p.
- Pelletier, J. (2018). De la parole aux actes : intégrer la compétence à produire des écrits professionnels dans un programme. *Correspondance*, 12 mars.
- Pelletier, J., Lachapelle, G., Levesque, F., Moisan, R. et Debeurme, G. (2016). Français écrit au collégial et marché du travail. Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels. Cégep de Sherbrooke, Recherche subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), 331 p.
- Philion, R. et de Grandpré, M. (2013). Adapter son enseignement aux étudiants dyslexiques. *Le Tableau - Pédagogie universitaire UQ*, 2(3), 1-2.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.
- 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.
- Poliquin, E.-J. (2021). Communiquer en français ou se rallier à la masse? Telle est la question.... *Affaires universitaires*, 16 juin.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Popica, M. (2020). L'engagement communautaire au service de l'apprentissage du français langue seconde. *Correspondance*, 13 janvier.
- Popica, M. et Gagné, Ph. (2021). Je résiste, donc nous sommes : Résistance à l'apprentissage du français langue seconde au Québec. *Revue TDFLE (78)*, 1-37.



- Portail du réseau collégial du Québec (2021). Le Cégep Marie-Victorin a procédé au lancement du Dépanneur linguistique. *Portail du réseau collégial du Québec*, 19 novembre.
- Portail du réseau collégial du Québec (2019). Le français, au cœur des ambitions du Cégep John-Abbott. *Portail du réseau collégial du Québec*, 27 mars.
- Prince, D. (2020). Techniques de rédaction. Une autoformation interactive développée à HEC Montréal. *Correspondance*, 11 mai.
- 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.
- Roy, J.-H. (2021). Trending au Québec : faire son mémoire ou sa thèse in English. *Acfas Magazine*, 16 juin.
- St-Onge, S., Sauvare, 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.
- Université de Montréal (2021a). L'UdeM offre un programme de francisation et vous devriez vous y inscrire. *Blogue Futur étudiant*.
- Université de Montréal (2021b). Programme intensif de francisation universitaire.
- Université de Sherbrooke (2021). Le français au cœur des cliniques juridiques de l'UdeS. Faculté de droit, *Nouvelles*, 2 février.
- Université du Québec (2016). Favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des élèves et des étudiants de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique. (Phase 1 : Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération).
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Warren, J.-P. et Larivière, V. (2018). La diffusion des connaissances en langue française en sciences humaines et sociales. Les défis du nouvel environnement international. *Recherches sociographiques*, 59(3), 327-337.

