

Ministère de l'Éducation
Direction générale de
l'enseignement collégial



**COLLÈGES
BOIS-DE-BOULOGNE
et LIONEL GROULX**

Les interventions
pédagogiques
correctives en
français écrit au
niveau collégial



DGEC
(service des
programmes)



**GEORGES BEAULIEU
CELINE FITTES
FRANCE HEBERT
CELINE MAHEU
MICHEL PAQUIN**



RIEFEC

715111
v.3

TOME 3

Centre de documentation collégiale
1111, rue Duplessis
Laval (Québec) H8N 2G4

TOME 3



3000007151099

TOME 3: ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

TABLE DES MATIÈRES

TOME 1

	<u>Pages</u>
<u>1.0 - PRESENTATION DE LA RECHERCHE</u>	1
1.1 - La présentation générale	2
1.2 - Les objectifs généraux et spécifiques	5
1.3 - La méthodologie de la recherche	10
1.4 - Le déroulement de la recherche	28
<u>2.0 - L'INVENTAIRE</u>	31
2.1 - Introduction	32
2.2 - Les résultats globaux	33
2.2.1 - Les formules pédagogiques adoptées au niveau collégial pour l'amélioration du français écrit	33
2.2.2 - Le cours de français 911	34
2.2.3 - Le cours de français 902	44
2.2.4 - Le cours de français 402	46

	<u>Pages</u>
2.2.5 - Les autres formules	48
2.2.6 - Le tableau-synthèse	49
2.2.7 - Les documents d'appoint	51
2.2.8 - Conclusion	51
2.3 - Annexes	54
2.3.1 - Liste alphabétique des collèges qui ont répondu au questionnaire	54
2.3.2 - Identification des démarches normatives	55
2.3.3 - Questionnaire utilisé pour l'enquête	66

TOME 2

<u>3.0 - LES MONOGRAPHIES DES EXPERIENCES PLUS STRUCTUREES</u>	<u>1</u>
3.1 - La présentation générale des monographies	2
3.2 - Le collège André-Grasset	4
3.3 - Le collège Bois-de-Boulogne	10
3.4 - Le collège de Maisonneuve	172
3.5 - Le collège Lionel-Groulx	181
3.6 - Le collège de l'Outaouais	217
3.7 - Le collège de Sainte-Foy	237
3.8 - Le collège de Valleyfield	248
3.9 - Conclusion aux monographies	267

TOME 3

<u>4.0 - ANALYSE CRITIQUE DES DIVERSES EXPERIENCES OU AMORCE D'UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL</u>	1
4.1 - La théorie de la communication	3
4.2 - De la théorie de la communication à la pratique de l'enseignement du français écrit	8
4.3 - Vers la construction de patterns d'enseignement du français écrit	12
4.4 - Deux orientations: la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement	15
4.5 - Des patterns pédagogiques propres au niveau collégial	23
4.6 - Conclusion	26
4.7 - Appendice: Notes de recherche sur des interventions pédagogiques relatives aux composantes de la communication	28
<u>5.0 - RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC</u>	69
5.1 - L'état de la question	70
5.2 - Les recommandations	73
5.2.1 - Une politique de la langue au collège	73
5.2.2 - L'instauration d'une pédagogie corrective	76
5.2.3 - La recherche et l'expérimentation	79

4

ANALYSE CRITIQUE
DES DIVERSES
EXPÉRIENCES

**Amorce d'une réflexion
sur l'enseignement
du français écrit au collégial**

L'inventaire des différentes pratiques pédagogiques adoptées pour favoriser l'amélioration du français écrit des étudiants a mis en relief le fait que la grammaire constitue l'objet spécifique de l'enseignement de la plupart des professeurs. Cette constatation ne suffit pas; il faut encore pouvoir saisir la place et le sens que la grammaire prend dans les stratégies d'enseignement qui ont été élaborées. A ce sujet, on peut dégager deux orientations des diverses expériences exposées dans le premier tome de la présente publication. La première considère la grammaire comme une discipline pour l'esprit qui trouve, en soi, sa propre fin¹⁷; la seconde, comme une connaissance dont la fonction est de faciliter la communication.

17 A ce sujet, voir G. Rondeau, *Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, Montréal, C.E.C., p. 47.

4.1 - LA THEORIE DE LA COMMUNICATION

La position de l'équipe RIEFEC face à l'enseignement du français normatif repose sur des réflexions alimentées par la théorie de la communication de R. Jakobson¹⁸. Aussi convient-il, au point de départ, d'exposer les grandes lignes de cette théorie pour que lecteur puisse mieux juger des options pédagogiques qu'elle a suscitées.

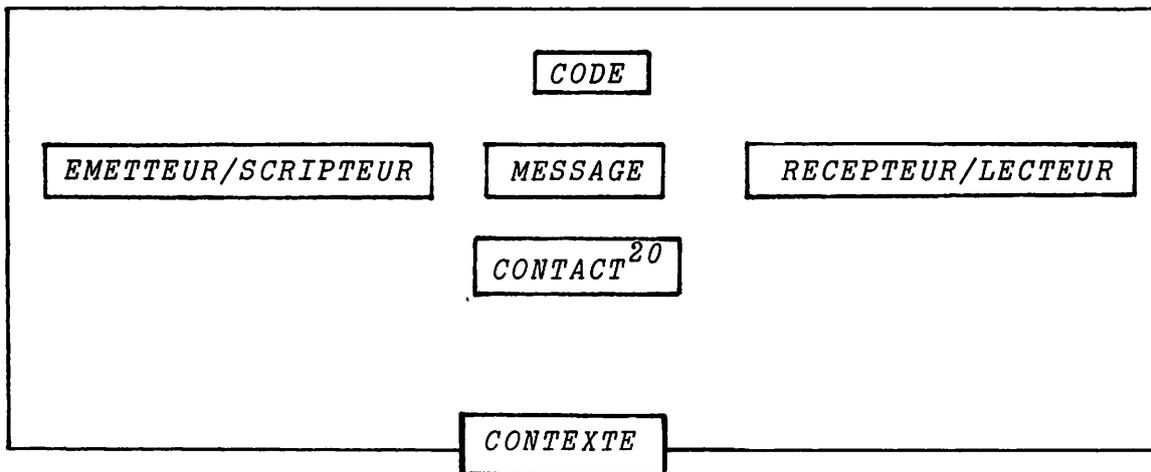
Le *Dictionnaire de linguistique* définit la communication comme "le fait qu'une information est transmise d'un émetteur à un récepteur"¹⁹. Le transfert de cette information s'opère au moyen d'un message qui prend forme à travers un code. Comme on le voit, plusieurs éléments sont impliqués dans un processus de communication. Ils sont tous influencés par le contexte dans lequel il s'établit. Le schéma suivant (schéma 1) permet de visualiser le phénomène de la communication écrite. Quelques définitions permettront ensuite d'explicitier le sens des divers concepts qui servent à en décrire le fonctionnement.

18 R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*, Points, Ed. Minuit, 1963, p. 214.

19 J. Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973. Sauf lorsqu'on indique une référence différente, les définitions qui servent à illustrer ce qu'est la communication sont tirées directement ou adaptées à partir de ce dictionnaire.

SCHEMA I

PROCESSUS DE LA COMMUNICATION



A) Le code

Le code constitue le stock dans lequel l'émetteur choisit les unités (phonèmes et morphèmes) nécessaires à la construction du message. Il comprend aussi l'ensemble des règles selon lesquelles il est permis de combiner ces unités entre elles²¹. C'est donc un ensemble cohérent d'éléments interdépendants, un système de signes. Aussi, la langue permet-elle de construire un nombre infini de messages à partir d'un nombre fini de règles. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est la manifestation écrite de la langue, le code écrit. On peut le

20 Le contact est une notion introduite dans le schéma de la communication par R. Jakobson. Il signifie un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire. R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*, Points, Ed. Minuit, 1963, p. 214.

21 G. Mounin, *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1968, pp. 97-100.

définir comme un "sous-système linguistique arbitraire et convenu par lequel on transcrit ou l'on traduit un message"²². Dans le texte qui suit, lorsqu'on parlera du code, il s'agira du code écrit et non du code oral.

B) Le message

Le message, pour les théoriciens de la communication, désigne une séquence de signaux qui correspondent à des règles de combinaison précises. La transmission du message de l'émetteur au récepteur établit un rapport social.

C) L'émetteur

L'émetteur est à la source du message. Il sélectionne à l'intérieur du code un certain nombre de signes qui lui permettent de donner forme à son message. Lorsque la communication se fait par écrit, l'émetteur est un scripteur.

D) Le récepteur

Le récepteur est le destinataire du message. Il doit, pour le recevoir, effectuer une opération de décodage. En situation de communication écrite, le récepteur est un lecteur.

22 Collectif, *Travaux pratiques de grammaire structurale du français moderne*, Paris, Centre de documentation universitaire, 1969, p. 6.

Pour que la communication s'établisse, il faut donc que l'émetteur et le récepteur possèdent en commun, en tout ou au moins en partie, le code qui sert à la composition du message.

Enfin, la communication se situe toujours dans un contexte. il faut entendre par là "à la fois l'entourage physique et social où la communication prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre et les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation"²³. Cet ensemble de circonstances qui entourent le phénomène de la communication et que nous désignons ici par le terme de "contexte" est de plus en plus appelé, par les linguistes modernes, "la situation du discours". Ceux-ci réservent le terme "contexte" à "l'entourage strictement linguistique d'un élément"²⁴, à ce que nous désignerons comme "le contexte immédiat du message". Cependant, puisque nous avons employé jusqu'ici la terminologie de Jakobson, nous maintiendrons l'utilisation du terme "contexte" dans le sens de "situation du discours". Dans cette perspective, le contexte influence le type d'utilisation du code et les types de rapports entre l'émetteur et le récepteur. Il détermine aussi le type de message constitué.

23 Todorov et Ducrot, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972, p. 417.

24 Ibid.

Dans le cas des étudiants, les contextes peuvent être scolaires et se référer aux situations concrètes d'écriture que propose l'acte pédagogique. Ils peuvent être personnels et renvoyer, par exemple, à une situation d'interaction sociale spécifique. Ainsi une lettre d'affaires pour une étudiante de techniques de secrétariat s'inscrit dans un contexte scolaire et est en relation avec son futur contexte de travail. Nous pouvons de plus étendre la notion de contexte à une situation sociale et plus générale à l'intérieur de laquelle apparaissent diverses formes de communication. Il s'agit alors du contexte social qu'on peut caractériser par les divers traits culturels d'un groupe social ou ethnique à l'intérieur duquel se développent les communications. Ainsi, selon la région où ils habitent, les étudiants communiquent à l'intérieur d'un contexte unilingue ou bilingue, etc.

Lorsque la communication s'établit, les éléments composants que nous venons de définir entrent en rapport les uns avec les autres: un message se transmet d'un émetteur à un récepteur lesquels possèdent en commun le code nécessaire au codage et au décodage du message. C'est pourquoi, on peut dire que le processus de la communication constitue un système. Dans cette perspective, chaque élément de la communication ne prend un sens qu'analysé dans sa relation avec les autres.

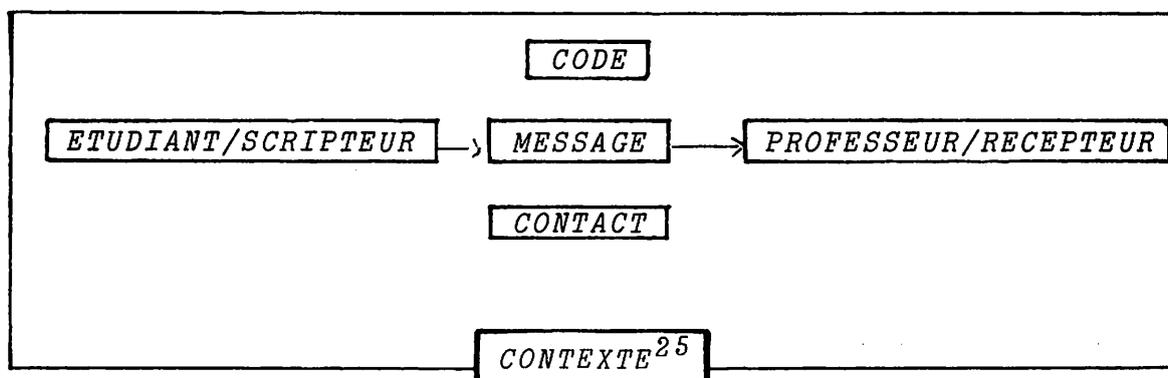
4.2 - DE LA THEORIE DE LA COMMUNICATION A LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT

4.2.1 - ECRIRE ET LIRE: DEUX ACTES DE COMMUNICATION

L'étudiant qui écrit est engagé dans un processus de communication. Il est le scripteur qui, à l'aide du code, produit un message. Dans un contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, on peut considérer que le récepteur est soit directement, soit indirectement, le professeur. Ce dernier fait également partie du contexte de par son rôle de correcteur et d'évaluateur. A ce titre en effet, il ne peut manquer d'influencer l'étudiant en situation d'écriture (cf. schéma 2).

SCHEMA 2

PROCESSUS DE COMMUNICATION DE L'ETUDIANT EN SITUATION D'ECRITURE

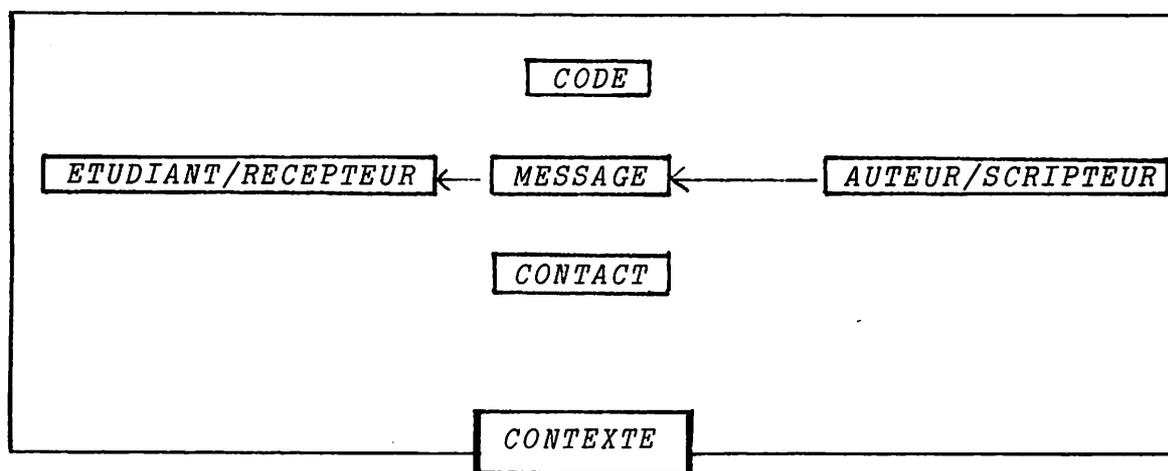


25 Dans les schémas qui suivent, le contexte implique à la fois le contexte immédiat du message, le contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, et le contexte social.

L'étudiant qui lit est aussi engagé dans un processus de communication (cf. schéma 3). Il joue alors le rôle de récepteur. A l'aide du code, il déchiffre un message produit par un émetteur. Dans un contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, l'émetteur ou le scripteur peut être un auteur littéraire ou scientifique, journalistique, etc.

SCHEMA 3

PROCESSUS DE COMMUNICATION DE
L'ETUDIANT EN SITUATION DE LECTURE



4.2.2 - LE SENS DU CODE DANS LE PROCESSUS DE LA COMMUNICATION

Le problème du français écrit, c'est, dans le processus de la communication, le problème de l'utilisation et de l'importance du code grammatical et orthographique dans l'émission ou la réception des messages.

Or, on a rappelé plus haut que la communication constituait un système. Ce qui nous permet d'affirmer que:

Quand le processus de communication se met en marche, le code ne prend sens qu'en fonction de l'émetteur ou du récepteur qui l'utilise pour constituer ou décoder un message. Dans le processus de communication que l'étudiant amorce lorsqu'il écrit ou lorsqu'il lit, le code ne peut être isolé des rapports nécessaires qu'il entretient avec l'émetteur ou avec le récepteur, avec le message et avec le contexte de la communication.

4.2.3 - IMPLICATIONS DE LA THEORIE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT

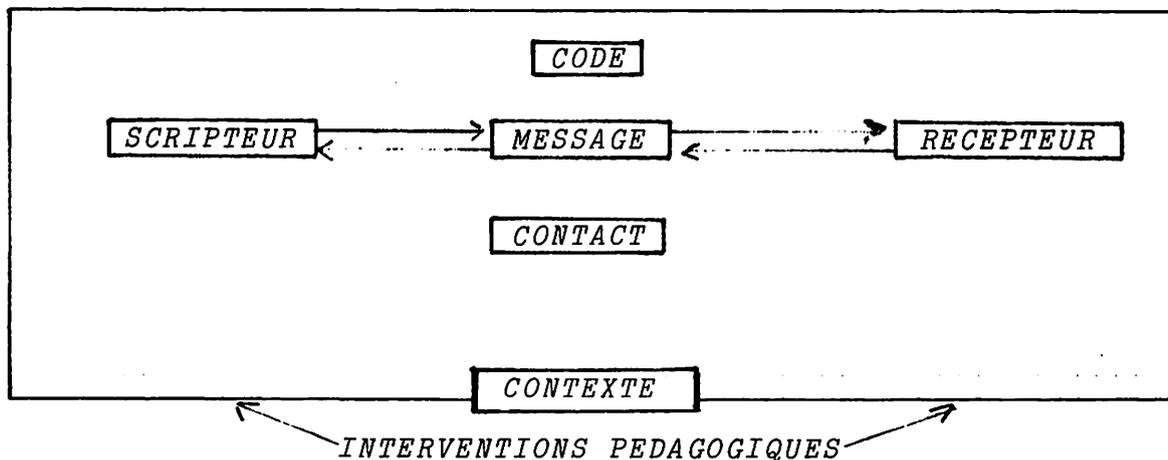
Dans cette perspective, toute tentative pour améliorer le français écrit ne peut ignorer les composantes qui entrent en jeu avec le code dans le processus de communication. L'apprentissage du code peut-il être efficace, par exemple, si la démarche pédagogique que l'on adopte ne tient pas compte des dispositions affectives et des attitudes intellectuelles de l'étudiant en situation de lecture ou en situation d'écriture? L'apprentissage du code peut-il être efficace si l'on ne propose

pas par exemple à l'étudiant de l'utiliser pour constituer ou décoder des messages significatifs pour lui? ... si les contextes d'écriture ou de lecture ne respectent pas les intérêts et besoins des étudiants? En réalité, il importe que chacune des composantes (émetteur ou récepteur, code, message, contexte) qui entrent dans le processus de communication soit à divers titres prise en considération dans les interventions pédagogiques qui visent à améliorer le français écrit des étudiants.

Le schéma qui suit réunit dans un seul graphique le processus de communication dans le cas où l'étudiant est tour à tour scripteur et récepteur. Il permet de saisir dans toute sa complexité ce qu'est l'objet d'action du professeur et de comprendre qu'au-delà du français écrit, c'est non seulement le code mais tout le processus de communication que ses interventions viseront à améliorer.

SCHEMA 4

PROCESSUS DE LA COMMUNICATION



4.3 - VERS LA CONSTRUCTION DE PATTERNS D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT²⁶

Les interventions pédagogiques qui cherchent à rendre l'étudiant plus à l'aise dans son rôle d'émetteur ou dans son rôle de récepteur, qui veulent favoriser l'apprentissage du code, la formulation ou le décodage des messages, peuvent être multiples. On n'a qu'à jeter un coup d'oeil rapide sur le schéma présenté en page 8 pour s'en rendre compte. On y énumère un certain nombre d'interventions qui constituent en réalité des objectifs d'enseignement. Ce tableau n'est pas exhaustif et ne présente que très succinctement ces interventions. C'est pourquoi nous avons cru pertinent d'explicitier en appendice²⁷ les quelques interventions possibles. Pour illustrer nos propos, nous aurons recours, dans cette partie, aux expériences d'enseignement du français écrit présentées dans le second tome de la présente publication. Le lecteur pourra en même temps mieux saisir les implications d'une pédagogie qui se veut à la fois centrée sur l'étudiant comme émetteur et comme récepteur et sur l'apprentissage du code, l'élaboration et le décodage de messages.

26 Nous avons choisi le terme *pattern* plutôt que *modèle* pour éliminer la connotation d'exemplarité accolée au vocable modèle. Nous nous conformons d'ailleurs au modèle des dictionnaires: *Le Petit Robert*, ...

27 Si nous renvoyons cette explicitation en appendice, c'est tout d'abord parce qu'elle est assez élaborée, et qu'en ce sens elle risque de distraire le lecteur du cheminement global que lui propose ce chapitre. Par ailleurs, elle constitue un développement plus spécialisé qui intéressera probablement davantage les professeurs de français préoccupés par ces questions.

La stratégie pédagogique mise au point par un professeur ne pourra, bien entendu, tenir compte de toutes les possibilités d'intervention exposées en appendice. Selon l'analyse qu'il fera des besoins de ses étudiants, il décidera de centrer ses efforts pédagogiques sur un élément dans le processus de communication (l'émetteur par exemple) sans pour autant négliger les autres complètement. Cette option pourra se manifester par la poursuite d'objectifs pédagogiques plus nombreux ou plus importants concernant le rôle de l'étudiant comme émetteur. Mais le professeur interviendra aussi de façon complémentaire, par rapport à l'apprentissage du code, par rapport au récepteur, etc.

Nous n'aborderons pas dans le cadre de ce chapitre la question importante de la méthodologie ou des "modes" d'interventions. Contentons-nous de souligner que ceux-ci devraient favoriser chez les étudiants des expériences de communication qui respectent et exploitent leurs contextes familiers et habituels d'interaction (c'est-à-dire par exemple, les faire écrire sur des sujets qui les concernent, etc.).

Pour chacune des composantes du processus de communication (émetteur, récepteur, code, message), le professeur pourra choisir une ou plusieurs techniques d'intervention. Celles-ci seront adoptées en fonction des objectifs poursuivis et des besoins des étudiants. La configuration finale que présentera la stratégie pédagogique du professeur pourra donc prendre de multiples formes.

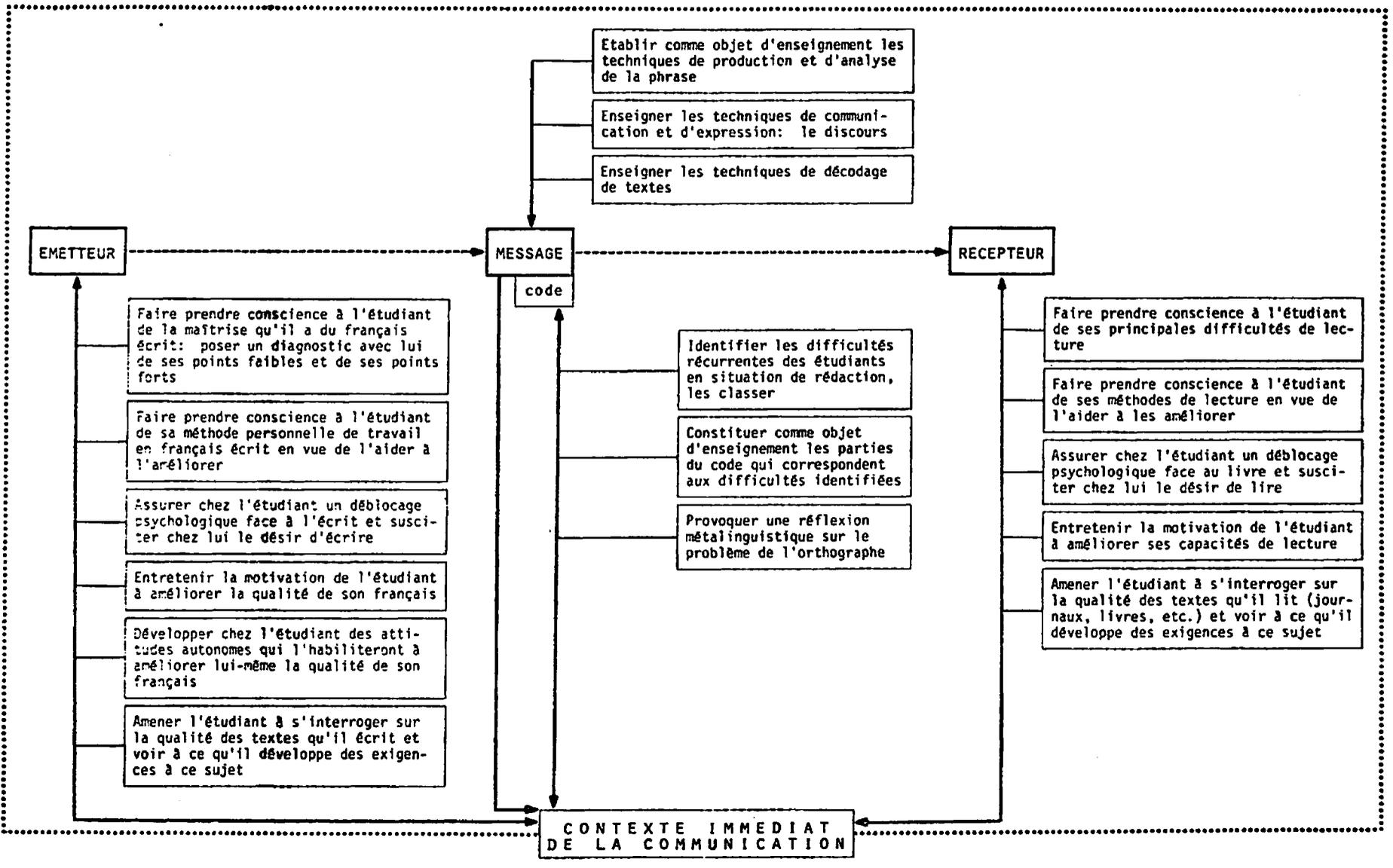
4.4 - DEUX ORIENTATIONS: LA PEDAGOGIE CORRECTIVE ET LA PEDAGOGIE DE PERFECTIONNEMENT

Le pattern pédagogique global mis au point par un professeur traduit entre autres ses intentions par rapport aux orientations qu'il entend adopter face à ses étudiants. Celles-ci peuvent s'inscrire dans une perspective corrective ou dans une perspective de perfectionnement ou se situer quelque part sur le continuum entre ces deux pôles.

Pour pouvoir situer et analyser dans cette perspective l'orientation qui se dégage d'un pattern d'enseignement du français écrit, il convient d'abord de définir ce qu'il faut entendre par pédagogie corrective et pédagogie de perfectionnement.

Pour éclairer nos définitions, nous nous référerons à deux expériences d'enseignement du français écrit exposées dans le troisième chapitre de ce rapport. Nous montrerons comment l'expérience du cégep de l'Outaouais semble se rattacher à une pédagogie de type correctif, alors que celle du cégep de Sainte-Foy s'apparente plutôt à une pédagogie de perfectionnement. Nous illustrerons comment, à partir du schéma de la communication, il est possible d'analyser ces deux expériences et de dégager de l'ensemble des interventions qui les caractérisent l'orientation pédagogique propre à chacune d'elles. Il ne s'agit pas de confronter ici les stratégies des professeurs impliqués dans ces expériences à un schéma théorique qui, de toute façon, a été complètement étranger à la

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES POSSIBLES PAR RAPPORT AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION



mise en forme de leur projet pédagogique. Il s'agit plutôt d'éprouver ce schéma et de voir quel éclairage nouveau il jette sur les pratiques d'enseignement du français écrit. Ce schéma permet alors une lecture de la réalité que les responsables des expériences pédagogiques qui servent à illustrer nos propos ne sont évidemment pas obligés de partager.

4.4.1 - LA PEDAGOGIE CORRECTIVE

En s'inspirant de A. Bonboir²⁸, on peut définir la pédagogie corrective comme celle qui vise à combler l'écart qui existe entre le comportement réel de l'étudiant en français écrit au collégial et le comportement attendu comme résultat de l'étude de cette matière durant les études primaires et secondaires.

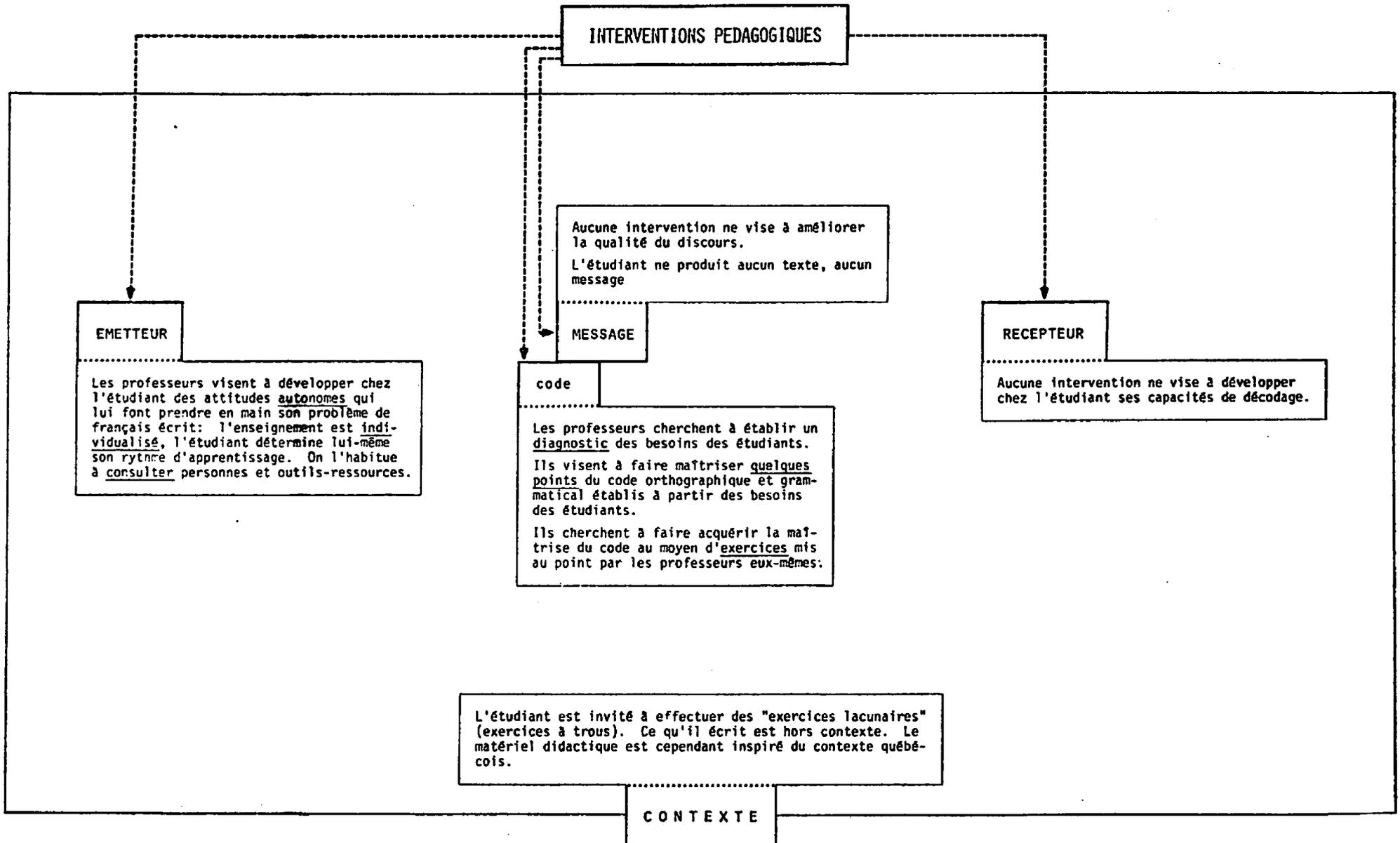
La plupart des expériences d'enseignement correctif que nous connaissons sont plutôt, sur le continuum qui va de la pédagogie corrective à la pédagogie de perfectionnement, de type correctif. Cette option pédagogique semble reposer sur la conviction que l'apprentissage du code a été raté aux niveaux inférieurs de l'enseignement. Aussi les projets pédagogiques que nous pouvons considérer comme appartenant à ce type ont-ils tendance à accorder beaucoup d'importance à l'apprentissage du code. Tout en maintenant cette orientation, une pédagogie corrective

28 A. Bonboir, *La Pédagogie corrective*, Coll. S.U.P., Paris, P.U.F., 1970.

doit être consciente que le problème du français écrit implique d'autres réalités si on le considère dans le processus de communication, et doit manifester, dans une démarche intégrée, d'autres préoccupations: par exemple, les dispositions affectives et intellectuelles de l'étudiant face à l'écriture et à la lecture, ses problèmes dans la constitution ou le décodage des messages, etc. Elle agirait ainsi sur plusieurs des facteurs qui influencent la qualité du français écrit des étudiants et favoriserait ainsi une amélioration plus rapide de leur langue.

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI SE RATTACHENT A UN PATTERN

CORRECTIF: celles du CEGEP DE L'OUTAOUAIS *



* Nous ne présentons pas ici l'expérience du cégep de l'Outaouais comme un modèle à suivre, mais comme une illustration d'un ensemble d'interventions qui se rattachent à un pattern de pédagogie corrective. Il en est de même pour l'expérience du cégep de Sainte-Foy (cf. prochain tableau) qui, elle, réfère à un pattern de perfectionnement.

L'expérience d'enseignement du français écrit du cégep de l'Outaouais n'adopte pas un pattern de pédagogie strictement correctif au sens où nous venons d'en parler. Elle n'en illustre pas moins l'orientation pédagogique vers un pôle correctif. Voyons comment le schéma de la communication met en lumière cette orientation.

Le tableau de la page précédente permet de remarquer que l'enseignement correctif au cégep de l'Outaouais est centré à la fois sur l'apprentissage du code et sur le développement, chez l'émetteur, d'attitudes positives et actives face à l'écrit. Par ailleurs, on ne cherche pas à développer ses capacités de décodage et l'étudiant en situation d'écriture n'est pas impliqué dans un processus de communication véritable puisqu'il ne produit pas de messages réels. Il effectue en effet des exercices qui se rapportent en grande partie au contexte dans lequel il vit, mais qui sont par définition hors contexte et ne constituent pas un message significatif. On ne peut donc juger de façon systématique dans quelle mesure les interventions pédagogiques pratiquées influencent à court et à long terme la qualité des communications écrites que l'étudiant établit. L'enseignement correctif qui se pratique au cégep de l'Outaouais reste intéressant parce qu'il attaque au moins deux fronts à la fois: les attitudes de celui qui écrit, et son apprentissage du code comme tel.

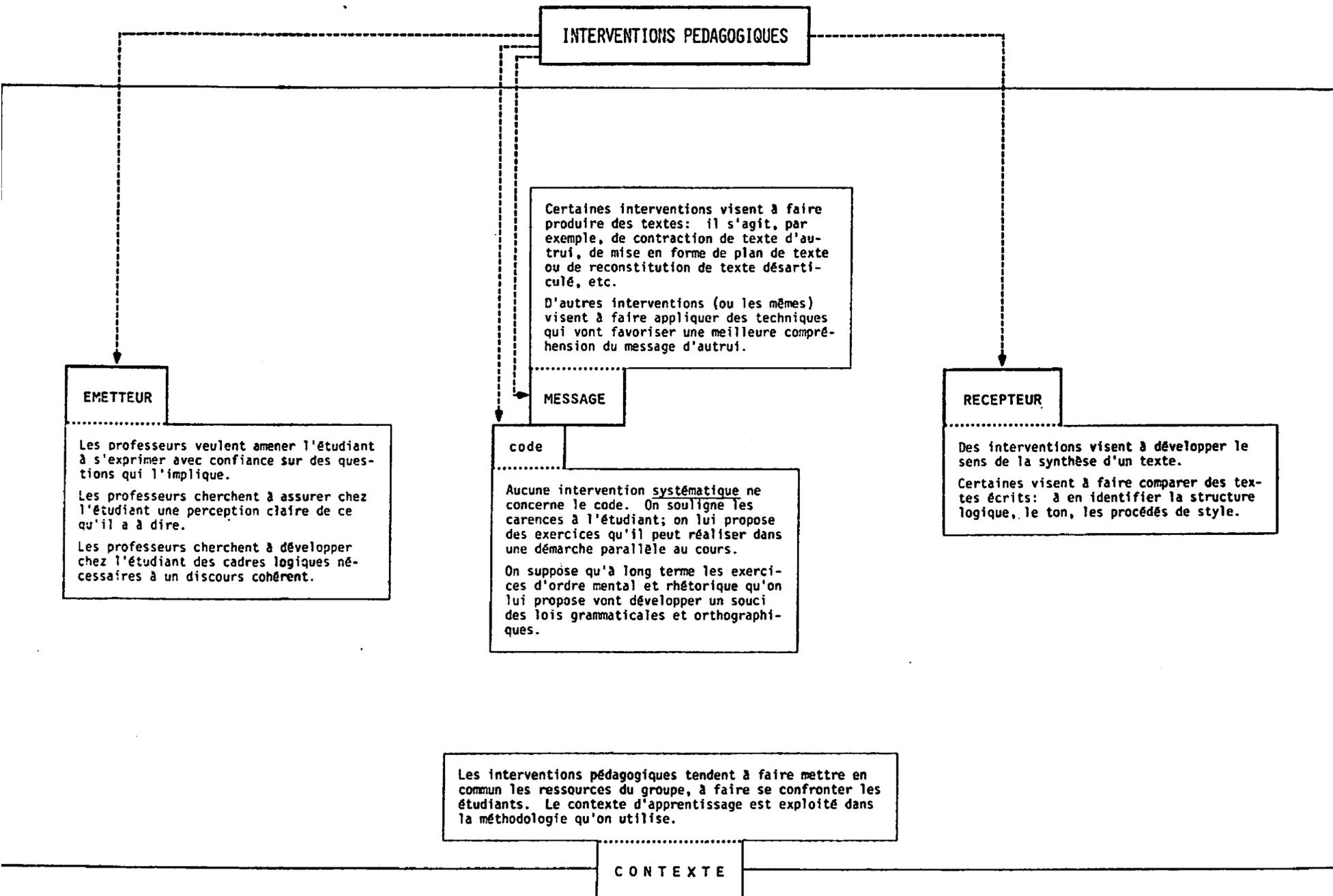
4.4.2 - LA PEDAGOGIE DE PERFECTIONNEMENT

La pédagogie de perfectionnement ne considère pas l'apprentissage du code comme l'élément-clé d'une démarche visant à l'amélioration de la communication. Elle consentira à y revenir lorsque les circonstances l'exigeront; mais elle visera surtout à pousser plus loin la compréhension de certaines normes d'écriture et à développer chez les étudiants leurs capacités d'expression et leurs possibilités de communiquer de façon plus efficace, plus cohérente. C'est une pédagogie qui se préoccupera surtout de l'étudiant comme émetteur ou comme récepteur et de la constitution ou du décodage de messages significatifs pour l'étudiant; la méthodologie employée tiendra compte des contextes habituels ou familiers de communication des étudiants.

Selon les responsables mêmes de l'enseignement du français au cégep de Sainte-Foy, leur expérience relève de la pédagogie de perfectionnement. Analysés à la lumière du schéma de la communication, les différents types d'intervention qu'ils pratiquent tiennent effectivement compte des différentes composantes du processus de la communication, dans une perspective de perfectionnement (voir la description de l'expérience du cégep de Sainte-Foy dans le troisième chapitre, 3.7).

Le tableau de la page suivante permet de constater que les professeurs du cégep de Sainte-Foy ne se préoccupent pas de façon systématique de l'apprentissage du code: s'ils remarquent que les étudiants manifestent de fortes carences en orthographe et en grammaire, ils leur suggèrent des

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI SE RATTACHENT A UN PATTERN DE PERFECTIONNEMENT: celles du CEGEP DE SAINTE-FOY



exercices à effectuer individuellement. Leur démarche vise surtout le développement d'attitudes intellectuelles (capacité d'analyse, de synthèse) qui vont permettre à l'étudiant une expression cohérente de sa pensée et une plus juste compréhension de la pensée d'autrui. C'est dans cette perspective qu'on lui propose des exercices d'ordre mental et rhétorique²⁹. Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure ce type d'intervention influence réellement la qualité du discours des étudiants. Le rapport sur l'expérience du cégep de Sainte-Foy ne dit pas si effectivement on a pu améliorer de cette façon l'expression et la capacité de communication des étudiants. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les interventions qui visent à rendre l'étudiant plus habile dans le décodage ou l'analyse de textes, le mettent dans une véritable situation de communication avec un auteur. On tient compte dans ce cas du contexte d'apprentissage à l'intérieur duquel s'effectue la communication qu'on vise à améliorer. En effet, on exploite les ressources du groupe qui est engagé dans ce cheminement de perfectionnement.

29 On trouvera en appendice une critique de la méthodologie employée dans la démarche des professeurs du cégep de Sainte-Foy, dans le texte *Enseigner les techniques de communication et d'expression*, 4.7, p. 28).

4.5 - DES PATTERNS PEDAGOGIQUES PROPRES AU NIVEAU COLLEGIAL?

La pédagogie correctrice comme la pédagogie de perfectionnement ou toute forme de pédagogie qui se situe entre les deux semble avoir une place au niveau collégial.

Idéalement, on peut penser que les étudiants devraient être prêts pour une expérience de perfectionnement en français écrit, lorsqu'ils arrivent au niveau collégial. Mais tous les étudiants ne peuvent accéder immédiatement à un tel programme d'enseignement. On devrait d'abord prévoir pour un grand nombre d'entre eux une étape de récupération durant laquelle ceux-ci referaient un apprentissage de base centré sur le code et sur le développement de leurs habiletés en tant qu'émetteurs ou en tant que récepteurs.

Devant cette nécessité, certains professeurs préféreront introduire malgré tout les étudiants dans une démarche de perfectionnement qui, selon eux, correspondrait davantage aux exigences du niveau de l'enseignement collégial. En ne tenant pas compte des besoins réels des étudiants, et en les confrontant à des exigences auxquelles ils ne peuvent pas répondre, on prend peut-être le risque d'accroître leur résistance face à l'écriture, à l'expression de soi et à la communication.

Il semble au contraire que le collège pourrait constituer le lieu "de la dernière chance" et donner l'occasion ultime à un étudiant de réapprendre - ou d'apprendre - les notions de base en français écrit. Ce serait le préparer à entrer plus facilement dans une expérience de perfectionnement.

Il semble aussi que l'enseignement correctif aux étudiants les plus faibles pourrait leur éviter d'être victimes, une fois sur le marché du travail, d'une discrimination fondée sur la maîtrise du français écrit.

Enfin, l'enseignement correctif pourrait avoir plus d'importance qu'on ne le croit au niveau collégial. Une étude statistique de données concernant le rendement scolaire des étudiants du cégep Bois-de-Boulogne permet de ne pas écarter complètement l'hypothèse que les carences d'un étudiant en français écrit peuvent hypothéquer ses résultats scolaires globaux. Cette hypothèse devrait être vérifiée auprès d'une population plus nombreuse et plus variée et selon une méthodologie rigoureuse. Si elle était confirmée, elle suffirait à justifier le recours, au niveau collégial, à une pédagogie corrective. Celle-ci en effet permet aux étudiants de développer leurs possibilités d'exploitation d'un instrument d'analyse et de communication qu'ils devront utiliser pour longtemps encore: la langue écrite. Elle assure donc aux étudiants faibles en français des chances de réussite identiques à celles des autres étudiants (tant en français que dans les autres matières) et permet ainsi d'éviter une sélection scolaire indirectement basée sur une sélection

linguistique.

On peut penser que l'enseignement correctif comme tel est conjoncturel et qu'un jour, lorsqu'aux niveaux inférieurs de l'enseignement, on aura mis au point de nouvelles approches pédagogiques, il ne sera plus nécessaire de le pratiquer au collégial. Il faut cependant reconnaître qu'actuellement ce pattern pédagogique est essentiel pour un grand nombre d'étudiants. En même temps, d'autres formes de pédagogies intermédiaires, qui intègrent à la fois la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement, devraient être pratiquées, de même qu'une pédagogie carrément de perfectionnement. Le niveau collégial serait ainsi le lieu où l'on essaie moins de satisfaire à des normes que de répondre aux besoins nécessairement diversifiés des étudiants.

4.6 - CONCLUSION

Les linguistes nous rappellent que la langue est un phénomène qui évolue constamment³⁰. Telle qu'elle se présente aujourd'hui, elle est un produit de l'histoire et demain, bien après l'usage, les académiciens consacreront l'emploi de telle formule ou de telle orthographe que l'on considère aujourd'hui "erronée". Plusieurs spécialistes³¹ de la langue estiment que le système actuel a "fait son temps" et qu'il faut aller vers une "révolution orthographique". D'autres proposent des projets de réforme comme par exemple la suppression ou la réduction des incohérences ou des caprices orthographiques que s'est permis la langue avec le temps³². C'est donc que les lois de la grammaire et les conventions de l'orthographe ne sont pas complètement fondées sur une logique rigoureuse et inattaquable.

Mais il faut se rendre compte que ces réformes impliquent des interventions socio-politiques. Le nombre de celles qui ont avorté depuis le XVIIe siècle illustre éloquemment qu'on ne décide pas du jour au lendemain d'adopter une nouvelle orthographe, de simplifier une règle de grammaire ou de réduire les exceptions. Les pédagogues, pour leur part,

30 Marcel Cohen, *Histoire d'une langue: le français*, Editions sociales, 1975.

31 Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, *L'Orthographe*, Paris, Maspéro, 1969.

32 René Thimonnier, *Le Système graphique du français*, Paris, Plon, 1967.

ne possèdent que le pouvoir d'indiquer des voies de réforme. Ils sont en quelque sorte condamnés à enseigner la langue telle qu'elle est fixée actuellement car ils constituent de par le rôle social qu'on leur assigne, les garants institutionnels de l'orthographe officielle et des normes grammaticales. Dans cette perspective, ils ne peuvent échapper à leurs responsabilités face aux étudiants alors que la société attend encore de ces derniers une obéissance parfaite aux normes qui régissent la langue. Passer outre à la dimension de leur tâche qui consiste à enseigner la langue, c'est nuire à la formation de leurs étudiants, c'est les rendre incapables de répondre adéquatement aux exigences de leur future vie de travail.

Malgré la résistance que les professeurs rencontrent chez les étudiants dans l'apprentissage de la langue écrite, nous avons voulu montrer qu'à notre avis, des interventions pédagogiques efficaces restent possibles à certaines conditions. Mais on ne doit pas oublier que le problème de la langue ne se réglera pas uniquement par la voie scolaire. La pédagogie que le professeur met au point peut être valable et donner des résultats à la fin de quarante-cinq heures de cours. Mais quel impact réel peut-elle avoir si l'étudiant se retrouve en dehors du collège dans un contexte où la langue n'est pas valorisée? C'est donc dire que d'autres forces doivent intervenir avec les pédagogues pour que le français écrit des étudiants s'améliore.

Evidemment, il faudrait que le français soit valorisé comme langue de travail. Evidemment, il faudrait que le ministère de l'Education

prouve que l'apprentissage de la langue compte parmi ses priorités d'action. En paraphrasant les auteurs du rapport EFEC, on peut dire qu'on a la qualité de la langue que le système d'éducation mérite et que la société mérite.

Mais, plus près de nous, il faudrait que dans le collège même on adopte une politique qui implique la participation des autres professeurs. Les professeurs de français trouveraient là un excellent complément à leurs interventions pédagogiques puisque leurs exigences trouveraient un prolongement dans les autres disciplines. L'attention de l'étudiant serait ainsi constamment alertée et les efforts concertés de tous les professeurs créeraient ce climat de valorisation de la langue qui constitue une des conditions essentielles pour que l'étudiant prenne à coeur ses problèmes de français écrit.

4.7 - APPENDICE A LA QUATRIEME PARTIE: NOTES DE RECHERCHE SUR DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION

Il faut souligner que les pages qui suivent n'ont pas toutes un caractère définitif et que chacun des points abordés n'a pas donné lieu au même développement. Certains textes vont jusqu'à présenter les fondements théoriques d'une intervention pédagogique; d'autres textes ne

font que suggérer des interventions pédagogiques dont le développement est à poursuivre.

4.7.1 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES
A L'APPRENTISSAGE DU CODE

IDENTIFIER LES DIFFICULTES RECURRENTES DES
ETUDIANTS EN SITUATION DE REDACTION ET
ENSEIGNER LES PARTIES DU CODE QUI CORRESPON-
DENT AUX DIFFICULTES IDENTIFIEES.

Le professeur qui veut amener les étudiants à développer leur maîtrise du code écrit aurait avantage à prendre d'abord conscience des difficultés d'écriture qu'ils rencontrent. Les interventions pédagogiques qui consistent à sensibiliser l'étudiant en tant que rédacteur ou en tant que lecteur à ses propres problèmes d'écriture ou de lecture³³, impliquent que le professeur a déjà constitué pour lui-même la problématique de son groupe d'étudiants; et celle-ci suppose qu'on a d'abord identifié les difficultés récurrentes des étudiants en situation de rédaction, puis qu'on les a classées, ce qui a permis d'établir un

33 Cf. Les interventions pédagogiques auprès de l'étudiant en tant qu'émetteur ou en tant que récepteur.

diagnostic global. La connaissance que le professeur acquiert ainsi de sa clientèle pourrait lui permettre de répondre plus adéquatement à ses besoins.

Parmi toutes les expériences que nous avons analysées, seule celle du cégep de l'Outaouais implique un effort pour cerner au point de départ les principaux problèmes des étudiants en français écrit. Fondée sur la connaissance que les professeurs ont de leur milieu plutôt que sur une investigation rigoureuse de faits, la problématique du cégep de l'Outaouais témoigne d'une volonté d'identifier au point de départ les besoins de la clientèle.

Les professeurs seraient bien inspirés de constituer comme objet de leur enseignement les parties du code qui correspondent aux difficultés de leurs étudiants. Dans cette perspective, ce n'est pas tout le code qui serait l'objet d'apprentissage, mais certaines parties qui, selon le diagnostic du professeur, semblent moins bien maîtrisées. C'est ainsi que les modules ont été constitués au cégep de l'Outaouais. C'est une option pédagogique qui a permis aux professeurs de répondre aux besoins spécifiques de la clientèle. Elle permet au professeur de ne pas submerger l'étudiant de notions inutiles ou superflues.

PROVOQUER UNE REFLEXION METALINGUISTIQUE
SUR LE PROBLEME DE L'ORTHOGRAPHE ET DE
LA GRAMMAIRE.

La réflexion métalinguistique³⁴ doit être un élément essentiel d'un scénario d'apprentissage du français écrit. Mais il ne suffit pas de constater sa présence dans une stratégie d'apprentissage; il faut pouvoir évaluer sa place et son rôle. Pour mieux le faire, nous identifierons des positions extrêmes et nous tenterons de situer notre point de vue par rapport à ces orientations. Plusieurs tendances se dessinent à ce niveau. Certains se serviront de la réflexion métalinguistique pour réduire la diversité des situations de communication écrite à une norme, présentée comme un tout homogène relevant de la seule économie de la langue. La métalangue jouera alors un rôle d'autorité. Elle sera réduite à une série de règles à mémoriser et à appliquer de façon mécanique. D'autres, par contre, se serviront de la diversité de la communication écrite pour refuser toute norme. Pour eux, le constat de fait qu'il y a autant de normes (usages linguistiques privilégiés) qu'il y a de variétés de langues³⁵, sert à refuser l'option qui veut que l'école

34 Une réflexion métalinguistique est une réflexion sur la langue (un discours sur le discours). Le métalangage "parle du langage lui-même".

35 Une de ces normes est imposée à l'ensemble de la communauté parce qu'elle est celle de l'élite culturelle.

enseigne, en tant qu'institution, l'usage linguistique qui gouvernera, pour des raisons sociales, la communication écrite des étudiants. Pour eux aussi, les normes qui régissent les différents usages linguistiques sont des blocs homogènes et imperméables. D'où leur refus de toute attitude normative.

Notre façon de percevoir le problème de la nature et du rôle de la réflexion métalinguistique dans un scénario d'apprentissage nous oblige à présenter notre réflexion en deux étapes: la première expliquera pourquoi la réflexion métalinguistique doit précéder l'attitude normative; la seconde précisera le rôle qu'elle doit jouer dans l'appropriation que l'étudiant fera du code écrit.

Nous pensons que le premier rôle de la réflexion métalinguistique est de démystifier le code écrit qui, à cause de son rôle social, prend souvent des dimensions mythiques. Le deuxième rôle serait de clarifier les options linguistiques du scénario d'apprentissage afin que les règles du jeu soient clairement établies.

Le code écrit, et partant toute communication écrite, est souvent perçu par les étudiants comme un élément qui ne fait pas partie de leur univers, comme un phénomène si complexe que tout effort de compréhension est inutile, comme une réalité monolithique et unitaire.

Il nous semble important de présenter le code écrit comme un phénomène que l'on peut observer, analyser, comprendre à partir d'opérations

simples, à tout le moins dans ses aspects essentiels qui relèvent de "l'existence des structures de base communes". De présenter, aussi, ce qu'il a d'irrationnel et d'illogique afin de faire ressortir que les erreurs orthographiques et grammaticales ne relèvent pas uniquement du sujet écrivant, mais aussi du code même.

Cette attitude devrait mener à préciser le niveau de langue écrite visé par le cours³⁶. Cela présuppose que ce niveau est présenté non comme la langue écrite, mais comme un des registres d'expression écrite. L'étudiant doit maîtriser ce niveau pour des raisons d'efficacité de communication ou pour des raisons sociales. On doit faire ressortir aussi le fait que la norme présentée n'est pas un bloc homogène: les usages lexicaux particuliers et locaux ne peuvent être mis sur le même pied que l'omission d'un constituant essentiel de la phrase. Ce qui est visé avant tout, c'est l'augmentation de la capacité de communication d'un individu. Ainsi, identifier un régionalisme, le mettre en relation avec un contexte linguistique différent, c'est faire ressortir la validité de l'expression, mais aussi la diversité des situations de communication.

36 Il ne faut pas oublier que toute structure sociale impose un usage linguistique auquel se rattachent des privilèges sociaux. Adopter une position de refus systématique par rapport à cette norme n'annihile pas pour autant cette pression sociale. Cette attitude peut même accroître les effets d'une sélection indirectement linguistique qui fait qu'un étudiant qui manifeste des carences graves dans le maniement du code écrit hypothèque l'ensemble de ses résultats scolaires.

Est-ce à dire que le côté fondamental du cours serait de "pallier les handicaps socio-culturels"? Nous ne le croyons pas. Une position comme celle-là fait de l'ensemble du code écrit une sorte de résultante des privilèges de certaines classes sociales. Elle perçoit toutes les contraintes propres au code écrit "comme des phénomènes répressifs". Or, le but principal du cours est d'accroître la capacité de communication et d'expression des étudiants. Les lecteurs assidus des textes d'étudiants de niveau collégial savent bien que parfois les carences sont telles qu'elles sont des limites à la communication écrite.

Il ne faut pas, non plus, perdre de vue que le cours normatif s'inscrit dans une séquence de cours qui comprend aussi un cours de linguistique dont l'un des buts est de remettre en question les préjugés sociaux concernant, entre autres, la beauté de la langue.

A un autre niveau, la réflexion métalinguistique peut jouer un rôle essentiel. Elle doit être, pour l'étudiant, un moyen fonctionnel d'appropriation du code.

Il est fondamental que (l'étudiant) apprenne à faire un discours sur le discours et non seulement à accompagner de mots un comportement. En revanche, ce comportement métalinguistique n'implique nullement que l'on passe par les sacro-saintes classifications précodées, ... on peut même dire que la mise en mots

*(personnelle) constitue une meilleure domination
du langage*³⁷,

Nous pensons que réduire l'activité métalinguistique des étudiants à la mémorisation de règles est un empêchement à une véritable maîtrise du code. L'étudiant, par une "observation orientée" et une manipulation dirigée du code, doit être capable de créer sa propre métalangue: former ses concepts, découvrir et formuler ses lois, analyser ses comportements linguistiques.

*Le meilleur manuel de grammaire ne devrait
contenir aucune règle, si ce n'est celles des
élèves eux-mêmes*³⁸.

D'autant plus que, dans le cadre d'une pédagogie correctrice, le problème majeur est celui du passage de la connaissance de la règle à son application en situation concrète de communication écrite.

Nous avons élaboré ici notre conception de la place et du rôle que devrait jouer, dans un scénario d'apprentissage du français écrit, la réflexion métalinguistique. Il faut rappeler, cependant, que cet élément n'est qu'une des façons d'intervenir dans cette relation complexe que des individus entretiennent avec le code.

37 F. François, "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du collectif *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975, p. 60.

38 J.-G. Milot et G. Primeau, *Grammaire et orthographe*, C.E.C.M., 1975.

4.7.2 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES
A LA FORMULATION DES MESSAGES

ÉTABLIR COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT LES
TECHNIQUES DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DE
LA PHRASE.

A ce niveau, les tendances, les pratiques et les théories foisonnent. La production et l'analyse de la phrase sont en effet des activités-clefs des diverses orientations linguistiques. Nous ne tenterons pas de rendre compte de toutes les tendances qui gouvernent les modes d'apprentissage de la langue écrite. Qu'il suffise, à ce sujet, de rappeler que "ces trente dernières années se sont développés au moins une dizaine de modèles d'analyse grammaticale qui présentent un intérêt général et (qui) ont déjà été appliqués à plusieurs langues"³⁹. Nous tenterons, plutôt, d'explicitier notre orientation en la situant par rapport à deux tendances largement répandues.

39 Eddy Roulet, *Théories grammaticales, description et enseignements des langues*, Paris, Fernand Nathan, 1972, p. 11.

Cet auteur cite, entre autres, l'analyse en constituants immédiats, l'analyse distributionnelle, la grammaire générative transformationnelle, la syntaxe fonctionnelle.

La première tendance est basée sur l'utilisation des règles et catégories de la grammaire traditionnelle; la seconde, sur l'utilisation des principes et des théories de la linguistique moderne (linguistique générale, grammaire structurale ou transformationnelle).

L'utilisation, par les pédagogues, des catégories et des règles de la grammaire traditionnelle pour la construction d'énoncés ou l'analyse grammaticale de phrases déjà faites posent de sérieux problèmes.

Eddy Roulet identifie quatorze lacunes importantes qui font que "le but implicite des manuels traditionnels, qui est d'apprendre à l'élève à construire des phrases correctes, ne peut être atteint"⁴⁰. Nous ne reprendrons pas intégralement cette critique. Nous signalerons cependant les points qui touchent directement l'analyse des processus réguliers et fondamentaux de la construction de la phrase.

La grammaire et l'analyse grammaticale traditionnelles négligent la syntaxe, insistent surtout sur la morphologie, ne fournissent pas des lois de combinaison de propositions, utilisent des définitions souvent incohérentes, des règles "insuffisamment explicites", cloisonnent les informations grammaticales et négligent l'aspect systématique de la langue. Enfin, elles "adoptent une présentation essentiellement

40 Ibid., p. 15.

analytique qui ... est de peu d'utilité pour construire des phrases"⁴¹.

Ces lacunes mettent en relief le fait que la grammaire et l'analyse grammaticale traditionnelles ne sont pas des "auxiliaires satisfaisants" pour l'apprentissage de l'expression écrite. Les lecteurs intéressés à une démonstration rigoureuse des principaux éléments de cette critique liront avec profit le manuel préparé par J.-G. Milot et Gilles Primeau, *Grammaire et orthographe*⁴².

Est-ce à dire que nous devrions rejeter tout ce qui provient de la grammaire traditionnelle ou encore toute forme d'analyse logique ou grammaticale? Précisons, pour l'instant, que nous sommes loin de ces positions extrêmes. Cependant, avant d'explicitier notre façon de percevoir ces attitudes, nous allons tracer le profil de la deuxième orientation pédagogique utilisée par le corps professoral, celle qui fait appel aux théories de la linguistique générale et appliquée.

Nous avons déjà noté que plusieurs professeurs interviennent au niveau de la phrase par le biais des descriptions et des théories linguistiques modernes. La grammaire structurale et la grammaire générative transformationnelle sont alors employées comme cadre général de référence.

41 Ibid., p. 27.

42 J.-G. Milot et G. Primeau, op. cit.

Nous ne tenterons pas de démontrer toutes les limites de l'utilisation de ces grammaires pour l'enseignement du français écrit. Eddy Roulet le fait, et de façon fort satisfaisante. Cependant, nous précisons les principales réticences que nous avons à l'égard de l'utilisation systématique de ces grammaires. La première concerne la grammaire structurale. Celle-ci est avant tout un "système d'inventaires", une liste de structures: elle livre peu d'information sur les processus de formation et d'interprétation des phrases. Quant à la grammaire transformationnelle, si elle rend compte de façon fort logique de ces processus, elle pose, par contre, le problème de l'utilisation d'une métalangue abstraite et complexe. Elle a, en effet, recours à un "appareil formel abstrait et si complexe qu'on ne saurait le reprendre tel quel dans l'enseignement, du moins avec les étudiants"⁴³.

Doit-on, pour autant, négliger les apports fondamentaux de ces théories?

Notre réponse doit tenir compte de deux types d'utilisation possibles de ces théories: l'utilisation dans le cadre d'un enseignement de base de la langue écrite (échelonné sur plusieurs années) et l'utilisation dans le cadre d'une pédagogie correctrice. Dans la première perspective, nous croyons que des résultats intéressants pourraient être obtenus, avec des étudiants forts et des maîtres bien préparés, même si

43 Eddy Roulet, op. cit., p. 76.

L'on tient compte des réserves exprimées par Eddy Roulet. Les volumes publiés dans la collection dirigée par Jean Dubois et René Lagane (*Comment apprendre le français 3e, 4e, 5e, 6e*) témoignent en effet d'un parti pris pédagogique intéressant⁴⁴. Non seulement les éléments des théories linguistiques sont-ils adaptés à une clientèle étudiante, mais ils sont aussi intégrés à un cadre comprenant, en plus de la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la rédaction.

Par contre, dans le cadre d'un cours de quarante-cinq heures basé sur une pédagogie correctrice, il ne saurait être question d'une utilisation systématique de ces théories grammaticales. Pourquoi? Parce que - selon les orientations de cette pédagogie - la production de phrases n'est jamais dissociée de l'expression écrite. Elle s'inscrit dans un contexte plus large, celui de la communication.

De telle sorte que, ce qui nous intéresse, ce n'est pas que l'étudiant puisse décrire les structures de la phrase ou apprendre les lois génératives et transformationnelles qui les gouvernent, mais plutôt qu'il arrive à établir une congruence entre les énoncés qu'il formule et les modèles généraux et abstraits qu'il possède et ce, même s'il n'en est pas conscient.

44 Signalons de plus *La Nouvelle grammaire du français* qui relève de la même orientation. Notons, entre autres, cette phrase de l'avant-propos: ... *il n'est pas indispensable de recourir à une terminologie qui pourrait paraître déroutante; aussi avons-nous délibérément réduit au minimum les termes nouveaux et avons-nous conservé dans la mesure du possible les dénominations traditionnelles qui, si elles sont prises comme de simples signes conventionnels, ne sont pas incompatibles avec la démarche intellectuelle suivie dans l'ouvrage.*

A cette fin, nous isolerons, dans un texte produit par l'étudiant, des phrases qui manifestent une mauvaise application de ces modèles et nous tenterons de créer des automatismes orthographiques et grammaticaux (par des moyens simples comme, par exemple, les mutations) qui permettront à l'étudiant de rétablir rapidement la congruence entre les énoncés qu'il produit et les modèles auxquels il se réfère. Si cette méthode ne suffit pas, si l'erreur est systématiquement reproduite⁴⁵, nous présenterons alors à l'étudiant une démarche plus élaborée.

Celle-ci comprend les étapes suivantes:

- 1) Observation dirigée du phénomène linguistique étudié;
- 2) Reconnaissance des constantes du phénomène étudié
(par manipulation d'exemples concrets présentés en 1);
- 3) Imitation du comportement étudié;
- 4) Formulation de lois régissant le phénomène (l'élève doit produire son propre discours métalinguistique pour s'appropriier les lois des divers comportements linguistiques);

45 Si, après un rappel de la règle et l'utilisation de procédés simples qui modifient habituellement le comportement erroné, l'étudiant reproduit systématiquement l'erreur, c'est que pour lui le comportement correspond à une logique et n'est pas erroné. Les causes de cette attitude font l'objet de la recherche du groupe RIEFEC-II. Elles peuvent, entre autres, provenir de modèles généraux incorrects qui sont le résultat d'un certain type d'apprentissage, ou d'interférences entre la logique (sémantique, émotive, etc.) de l'étudiant et les formes syntagmatiques de sa pensée (syllepse), ou d'interférences entre les composantes mêmes de la forme syntagmatique employée pour livrer son message. C'est pourquoi une pédagogie corrective est essentielle à cette étape.

- 5) Application des règles trouvées;
- 6) Exercices visant la maîtrise du comportement étudié.

L'orientation de cette méthodologie a été mise au point par J.-G. Milot et Gilles Primeau, conseillers méthodologiques à la C.E.C.M. Le lecteur, intéressé à des applications concrètes de ces démarches, lira avec profit le guide méthodologique *Grammaire et orthographe* et les cahiers *Ortho-gram*. Une méthode analogue a aussi été développée par le ministère de l'Education Nationale et de la culture française de Belgique. Elle a donné toute une série de fichiers pédagogiques portant sur des points particulièrement difficiles de la grammaire et de l'orthographe: les graphies er/é/ez, les participes passés, etc.

Mais quelles sont les relations que cette méthode entretient avec la grammaire traditionnelle? Elles sont plus au niveau de la nomenclature que de la méthodologie. Notons, par exemple, que les manuels pédagogiques cités emploient la terminologie de la grammaire traditionnelle "dans la mesure où elle s'avère fonctionnelle"⁴⁶. Malgré ses nombreuses carences, cette dernière offre, en effet, l'avantage d'utiliser une métalangue composée avec les mots de tous les jours (ou presque!) et déjà connue des étudiants.

46 J.-G. Milot et G. Primeau, op. cit.

Quant à la théorie linguistique et à la description de la langue, rappelons au lecteur qu'un cours de linguistique fait aussi partie de la séquence de cours de français⁴⁷.

ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE COMMUNICATION ET D'EXPRESSION

A) Introduction

Toute communication écrite peut être examinée sous l'angle de la relation du message avec le locuteur, le destinataire, le code, le contexte, etc. L'apprentissage de la langue écrite proposé aux étudiants comporte au collégial l'étude des techniques de communication et d'expression au niveau du discours au même titre qu'elle poursuit l'étude de l'orthographe et de la syntaxe au niveau de la phrase. L'apprentissage des techniques d'expression ne saurait être possible sans une connaissance suffisante du code. La question qu'on peut se poser cependant, consiste à déterminer quelle importance on accorde à la connaissance du code dans l'élaboration des diverses formes de discours. D'aucuns pourraient même se demander si la maîtrise du code grammatical et orthographique influe

47 C'est dans ce cours qu'une réflexion sur la langue doit prendre sa véritable dimension.

sur l'élaboration des discours écrits. Ne pourrait-on pas, au niveau collégial, corriger certaines lacunes grammaticales par le biais de l'étude des formes variées de discours? Par ailleurs, est-il réaliste d'enseigner des formes de la rhétorique, lors même que la phrase est incorrecte et l'orthographe fautive?

Parmi les expériences portées à notre attention dans le réseau collégial, on distingue trois tendances majeures qu'on peut situer sur un axe "communication correcte → expression juste et signifiante". A l'un des pôles, on retrouve la préoccupation d'enseigner le code pour écrire correctement, à l'autre le souci de proposer des techniques d'expression nouvelles afin d'opérer un déblocage affectif et de replacer la communication dans des contextes réels. Nous pensons qu'une intégration des principaux éléments empruntés aux deux tendances est en voie de se réaliser. Cette troisième approche fonde son orientation sur le vécu de l'étudiant pour aboutir après diverses méthodes correctives à l'apprentissage de techniques d'écriture qui harmoniseraient le bon usage ou la norme avec l'expressivité et la justesse.

B) Les trois tendances

1. Le code: un préalable à la communication

a) La description de cette tendance

Le bilan provincial des cours correctifs du niveau collégial montre assez bien qu'une partie importante des professeurs pose la maîtrise

du code comme un préalable à l'écriture. L'examen sommaire des exercices correctifs, des commentaires grammaticaux donnés aux étudiants révèle l'usage généralisé d'une méthodologie déductive (soit une explication théorique du code suivie d'une application pratique par l'étudiant). Les exercices contenant des blancs à combler relève d'une semblable approche toute mécaniste (où l'accent est mis sur la création d'automatismes mnémoniques comme on en propose souvent aux enfants).

b) La critique de cette approche: la désarticulation

Cette approche traditionnelle nous semble contestable à bien des points de vue. Sans prétendre être exhaustif, relevons au moins certaines lacunes importantes.

Le plus gros défaut d'une telle méthode est probablement de proposer aux étudiants des exercices détachés de tout contexte. On voit mal comment on peut valoriser la communication en proposant des exercices d'écriture ainsi détachés de la réalité. Cela équivaldrait pour un apprenti-musicien à faire toutes ses classes de musique avec seulement des exercices de gamme. Fondée sur l'entraînement de la mémoire, cette méthode se trompe de clientèle. L'étudiant de niveau collégial est déjà trop âgé pour ce genre d'exercices. De plus, il rejette une méthodologie qui le ramène à ses années de l'élémentaire. Par ailleurs, on peut se demander si une étude raisonnée du code qui serait du niveau collégial, peut être complétée en quarante-cinq heures. C'est probablement la raison qui pousse les professeurs à faire appel à des exercices ponctuels qui ont le défaut de présenter une vision morcelée de la grammaire. La même remarque

s'applique pour tous les textes que l'on présente à l'étudiant dans l'intention de le placer devant un modèle de paragraphe, devant un modèle de résumé, etc. On peut se demander si la réaction de l'étudiant face à un beau texte de Proust ou de Gide (peut-être exemplaire sous l'aspect de la composition) n'est pas la même que devant une phrase tirée de Bossuet, illustrant la règle du point-virgule: l'étudiant se sent étranger à ces modèles. La "consommation" de beaux textes entraverait-elle l'apprentissage? Il semble en tout cas que le transfert des notions acquises par ce procédé ne s'opère pas quand l'étudiant écrit dans d'autres contextes que celui de la classe de français. C'est du moins ce que confirment trop souvent des professeurs de philosophie. De même l'apprentissage de certaines techniques comme la trop célèbre dissertation littéraire ne semble pas préparer les étudiants à mieux écrire. Ne devrions-nous pas réinventer ou réaménager certaines formes de rhétorique plus utiles et les enseigner à nos étudiants? Nous verrons dans la prochaine tendance retenue quelle exploitation on peut faire d'une telle idée.

En conclusion, le défaut majeur de cette approche est peut-être le fait que l'apprentissage des techniques du discours est trop éloigné du vécu de l'étudiant et de ses besoins d'écriture.

2. Les techniques d'ordre mental et rhétorique au service de l'expression écrite de l'étudiant

a) La description de cette seconde tendance

Une autre voie a été empruntée par quelques professeurs de français du réseau collégial: partir de l'élève et lui proposer un entraînement "mental" devant déboucher sur l'apprentissage de formes renouvelées de la rhétorique. Le moyen mis en place pour arriver à cette fin est l'utilisation de techniques d'animation dans un cadre didactique approprié. L'étude du code est reléguée, dans cette perspective, à des exercices d'appoint, idéalement exploités dans le cadre d'un laboratoire de langue, à la manière de l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette approche du problème de la communication écrite de l'étudiant met donc l'accent sur la nécessité d'un déblocage psychologique de l'étudiant face à l'écriture. *Tirer parti des diverses techniques d'animation et de synectique propres à impliquer assez profondément l'étudiant dans l'entreprise de libération de la parole* ⁴⁷.

A l'étudiant ainsi mis en confiance et en situation de s'exprimer, on propose un "entraînement mental" basé sur les principales opérations intellectuelles telles la recherche des idées, la mise en relation, l'analyse, la synthèse, la critique, etc.

47 Dulong et L'Heureux, *Rapport d'expérience*, Québec, Collège de Sainte-Foy, juin 1972, p. 72.

A l'origine de l'expérience, les professeurs avaient proposé des exercices de rhétorique du type "inventio", "dispositio", "elocutio". Ces exercices devaient amener l'étudiant à maîtriser certaines techniques d'expression écrite et orale comme la contraction de texte, le "brainstorming", le compte rendu, le jeu de rôle, le débat, le compte rendu d'événements, le plan, l'argumentation, la rédaction d'un essai, l'exposé oral, l'étude de texte, les jeux de créativité, la description ou la narration à partir des sensations, le compte rendu de film, l'interview, le texte humoristique, ...

En cours d'expérience, ces professeurs élaborèrent de nouveaux exercices non plus à partir des textes des étudiants ou des situations de communication (tel le "brainstorming" ou les jeux de créativité), mais à partir de textes d'auteurs et selon une méthodologie très explicite (comme par exemple: faire le plan d'un texte littéraire, l'étude des tons à partir d'un texte de Barthes, Cioran, ...).

Quant à l'apprentissage du code orthographique et grammatical, il est proposé aux étudiants sous la forme d'exercices particuliers corrigés en classe périodiquement mais qui ne font pas partie de l'évaluation. Ces exercices sont rédigés en fonction des besoins identifiés chez les étudiants, mais ils gardent l'allure d'exercices de rappel ou d'entraînement à la manière d'une gymnastique de conditionnement physique.

b) Critique de la méthode

De toutes ces expériences de perfectionnement que l'on nous a signalées, l'expérience de Sainte-Foy est sans contredit la plus originale et la mieux articulée.

Elle pose essentiellement trois préalables importants:

- La dimension affective (élément déclencheur de l'activité d'écriture chez des étudiants malhabiles et craintifs);
- Le recours à des cadres logiques nécessaires à la clarté et à l'efficacité de l'expression (entraînement mental);
- Le recours à des formes rhétoriques plus adéquates à une pensée vivante et à des situations nouvelles.

Malheureusement, cette expérience semble prendre pour acquise la maîtrise de la phrase chez l'étudiant du collégial. *Les carences en français se situent moins au niveau de la phrase qu'au niveau du discours*⁴⁸. La méthodologie mise en place, en tout cas, propose un rappel des principaux chapitres de la grammaire, revus en marge du cours. De plus, tant au plan des opérations mentales qu'à celui des opérations rhétoriques, le point de départ de l'apprentissage demeure le texte des

48 Ibid., p. 77.

autres et non celui de l'étudiant. Quant aux consignes méthodologiques du travail étudiant, elles sont fixées par le professeur comme des modèles à suivre (ex.: consignes pour faire un plan, une contraction de texte, la reconstitution d'un texte préalablement désarticulé, etc.). On peut voir qu'une telle méthodologie du modèle à suivre met moins l'accent sur l'exercice d'écriture de l'étudiant que sur son habileté à reconnaître des structures, à analyser des textes à partir de consignes données; une telle méthodologie risque d'accentuer l'hiatus entre la pratique de l'écriture et la connaissance abstraite des mécanismes du discours. Cette dichotomie *PRATIQUE/REFLEXION* aggrave les dichotomies *PHRASE/DISCOURS* et *CODE/MESSAGE*. Doit-on rappeler au lecteur que, si le schéma de la communication distingue des éléments forcément figés par l'analyse, le schéma pédagogique, lui, doit tenter d'intégrer d'une façon organique tous les éléments d'un texte vivant: éléments de la phrase, phrases, paragraphes et discours?

Poussée à sa limite, cette méthode, débarrassée de son appareil malgré tout assez rigoureux, mènerait à l'expression libre où les structures de la langue orale prendraient inévitablement le dessus sur la forme écrite. Nous serions alors à une extrémité de l'axe *COMMUNICATION/EXPRESSION*. La tentation a déjà fait succomber des professeurs du secondaire, mal orientés par le célèbre programme-cadre de la DGES.

3. Du texte libre à la structuration de discours écrits corrects et signifiants

a) La description de la dernière tendance

Pour cette troisième voie, nous faisons appel à quelques expériences tentées dans les collèges et non à une seule source comme dans le cas précédent. Cette expérimentation est encore à l'étape initiale. Elle fait appel à un enseignement fortement individualisé et personnalisé (cadre pédagogique du tutorat et matériel didactique gradué, avec test diagnostique et exercices d'écriture périodiques).

Le point de départ d'une telle méthode exige le regroupement des étudiants selon leur compétence en français écrit (test TE FEC). Ce premier élément de diagnostic est ensuite confirmé et précisé par la correction détaillée d'un texte de deux pages rédigé par l'étudiant le premier jour de la session. La grille de correction uniformément utilisée par tous les professeurs du même cours fait appel aux données de l'enquête EFEC. Le texte de départ relève donc du vécu de l'étudiant et ne comporte aucune autre contrainte que la longueur du texte et la durée de rédaction (deux pages en deux heures). Une fois le texte corrigé, le professeur établit un plan de travail où certaines priorités sont proposées à l'étudiant. Tous les aspects sont ainsi pris en considération: l'orthographe, la syntaxe, la composition. Les diverses techniques de communication sont proposées à l'étudiant et périodiquement contrôlées par le professeur en entrevue (toutes les deux semaines). Des exercices ponctuels correctifs sont suggérés à l'étudiant pour rafraîchir

certaines notions de grammaire. L'étudiant muni de ce matériel se corrige lui-même et fait part à son tuteur des principaux problèmes rencontrés. Parallèlement à ces exercices, l'étudiant doit rédiger une série de textes variés tout au long de la session. Il doit, selon cette méthode, écrire chaque jour un court texte, à partir des provocations les plus variées (réflexions personnelles, événements, sujets d'actualité, etc.). Cet exercice quotidien de rédaction est l'élément-clé de la méthode. L'étudiant est invité dans ces textes à être le plus spontané possible, même s'il doit tenter de mettre en application certaines consignes méthodologiques (formes rhétoriques, particularités grammaticales). Ces textes quotidiens ne sont pas évalués bien qu'ils soient corrigés selon la grille de correction. L'étudiant est même invité à joindre à ces textes les difficultés d'écriture qu'il a rencontrées en cours de route. Cet exercice de rédaction s'appuie sur les deux principes suivants:

- L'étudiant doit écrire le plus souvent possible, sur un grand nombre de sujets et selon une large variété de discours.
- L'étudiant doit pouvoir écrire spontanément, sans contrainte, en ne craignant pas constamment de faire des erreurs, en cherchant au contraire à tirer parti de ses erreurs au moment de la correction de son texte avec le professeur. Il faut délibérément faire le pari d'une pédagogie de l'erreur. *C'est le moyen qui permet à*

*celui qui apprend de tester ses hypothèses sur le système de la langue qu'il apprend*⁴⁹.

Parallèlement à cet exercice quotidien d'écriture, l'étudiant doit rédiger trois autres textes de même longueur avec les outils-ressources à sa disposition (grammaire, dictionnaire) sur un sujet donné et pendant un temps déterminé. Le premier texte, écrit à la mi-session, sert à établir un bilan de l'évolution de l'étudiant. Il n'est pas noté et s'inscrit dans une démarche d'évaluation "formative". Seuls les derniers textes écrits vers la fin de la session sont notés pour 70% des points. Les autres 30% sont attribués à l'acquisition d'une méthodologie de travail par l'étudiant. L'objectif des derniers textes est fixé à dix erreurs et moins (orthographe, grammaire, structure du texte). On sait que la moyenne provinciale a été établie par EFEC à 13.5 fautes par copie.

Parmi les textes demandés à l'étudiant, signalons enfin un texte d'évaluation du cours: sorte de bilan d'interétape fait par l'étudiant. Ce type de texte, en plus de s'inscrire dans l'expérience concrète de l'étudiant, a l'avantage de faire appel aux opérations mentales d'analyse et d'évaluation critique.

49 P. Corder, *The Significance of Learner's Errors*, p. 167, cité dans E. Roulet, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1972, p. 75.

b) Critique de la démarche

Nous élaborerons notre critique selon trois aspects particuliers:

- Le fonctionnement de l'étudiant à l'intérieur d'une telle méthodologie (motivation, organisation du travail, etc.);
- Le rôle du diagnostic et de la description des erreurs;
- Les exigences d'une telle méthode pour le professeur et l'insertion d'un tel cours dans une séquence.

-- Le fonctionnement de l'étudiant.

Cette démarche offre certains avantages pédagogiques appréciables. Notons entre autres le fait que l'étudiant est vite mis en confiance dans une relation personnelle stimulante avec son professeur.

Il a l'impression de disposer d'un moyen efficace pour régler ses problèmes d'écriture. Il se sent engagé face à un tuteur qu'il rencontre périodiquement. On fait appel à ses intérêts et à son esprit d'organisation au niveau de son travail scolaire.

-- Le diagnostic.

Le diagnostic permet, de plus, d'identifier clairement les principales fautes et de désarmer l'espèce de panique qui s'empare d'un étudiant à la réception d'une copie annotée. La

description des principales erreurs et les éléments contextuels, souvent

causes secrètes de ces erreurs, font découvrir à l'étudiant les carences cachées de la langue qu'il utilise. Certaines hypothèses relatives aux erreurs commises engagent l'étudiant dans une réflexion métalinguistique et dans l'adoption d'une attitude attentive devant l'acte d'écrire.

L'expérience a montré avec satisfaction que la recherche des causes d'erreurs avec l'étudiant au moment de remettre une copie corrigée est très instructive au plan des comportements linguistiques déviants, mais inconscients, adoptés par les étudiants. On peut faire l'hypothèse que la seule identification des erreurs sur une copie est d'une efficacité à peu près nulle pour un étudiant peu ou pas motivé et que le "trauma de la faute" bloque littéralement la relecture d'un texte corrigé. On voit dès lors la somme d'énergie gaspillée à corriger des textes qui aboutissent frénétiquement au panier.

-- Les exigences et la méthode.

La démarche exige cependant des pédagogues une somme considérable de travail et une certaine habileté à mener efficacement une entrevue. De plus, une telle méthode suppose l'existence d'un matériel didactique abondant et varié, calibré correctement à partir d'une description juste des principales erreurs, élaboré enfin selon une rhétorique renouvelée. Un tel cours, qui se situe à mi-chemin entre une pédagogie corrective et une pédagogie de perfectionnement, doit avoir sa relance dans les autres cours de la séquence. Aux plans de la méthode de correction, de la méthodologie personnelle de l'étudiant et des techniques d'expression, un tel cours doit s'articuler aux autres cours de la séquence. En privilégiant la fonction référentielle et métalinguistique,

ce cours s'intègre à une séquence qui, par ailleurs, mettrait l'accent sur les fonctions poétique, impulsive et expressive.

C) Conclusion

Il est possible qu'aucune des trois formules décrites ci-haut ne constitue un modèle pédagogique parfait. Il demeure qu'une évaluation attentive des besoins devrait amener les pédagogues à choisir plus judicieusement les modes d'intervention pédagogique à l'intérieur d'un schéma ainsi articulé de la communication écrite. On ne peut mener la bataille sur tous les fronts à la fois, il faut choisir les meilleures cibles et ne pas se perdre dans des échauffourées d'arrière-garde. Partir de la parole mal assurée de l'étudiant et la redresser patiemment pour aboutir à la texture dense d'une parole libérée et vigoureuse ou provoquer l'expression verbale de l'étudiant et la canaliser dans des modèles de discours, voilà les deux avenues proposées qui nous semblent les plus prometteuses. Rebâtir systématiquement des modèles grammaticaux mal assimilés dans l'enfance nous semble une entreprise démesurée et absurde. Même en admettant avec Ste-Beuve que "l'orthographe est le commencement de la littérature", on sera d'accord avec cette réflexion de Vial: *En méthode expérimentale, le contraire peut être vrai, mais d'une manière générale, le mot complément remplace avantageusement le mot commencement*⁵⁰.

50 Jean Vial, M. Debesse, R. Delchet, A. Léon, *Leçons de pédagogie*, Paris, Baillière, 1969, p. 139.

ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE DECODAGE DE
TEXTES

La relation récepteur-message, le décodage ou - à un niveau plus complexe - la lecture, est sans doute le lieu d'intervention le plus négligé⁵¹.

La lecture peut être, selon les cas, "un instrument supplémentaire d'aliénation, une rencontre qui n'a pas lieu (ou encore) un outil délicat de formation⁵². S'il en est ainsi, quelles sont les conditions qui feront que, dans un environnement éducatif, cette activité devienne un instrument pour la "formation et la structuration de l'individu"⁵³ et par conséquent un instrument de formation et de structuration de son langage?

La lecture pourra jouer un rôle formateur si elle répond à un besoin fonctionnel du scénario d'apprentissage proposé à l'étudiant. Or, la seule façon de lui faire jouer ce rôle est d'établir une relation dialectique entre les activités d'écriture et de lecture. Nous disons

51 Il va de soi que nous ne considérerons pas, ici, le phénomène de la lecture en soi, mais dans sa relation avec l'apprentissage de la langue écrite.

52 J. Jolivet, dans l'avant-propos au collectif *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975.

53 Ibid.

bien "relation dialectique", car la lecture peut n'être aussi qu'une "pure réception passive"⁵⁴ d'un message. La relation dialectique doit susciter chez le lecteur le goût d'écrire et chez le scripteur, le goût de lire. Il faut, pour que l'étudiant tire profit de la lecture, qu'il perçoive cette activité comme une confrontation à d'autres univers linguistiques, une confrontation de ses mots à ceux des autres. Dans cette perspective, il sera attentif aux structures du message, au vocabulaire, au désir d'efficacité de l'auteur et il enrichira, par le fait même, son propre discours.

Même si on notait un consensus sur cette orientation, et ce n'est pas nécessairement le cas, on devrait constater l'existence de diverses tendances reliées au phénomène de la lecture. Ces divergences sont liées au choix et au mode d'appropriation des textes proposés aux étudiants.

La sélection des textes engage des choix fondamentaux. Choix qui sont autant de nature sociale que de nature linguistique ou pédagogique. Ils varient d'après la conception que l'on se fait d'une compétence active de la lecture. Savoir lire, est-ce être capable de s'appropriier (décoder et interpréter) les significations d'un seul registre linguistique ou, être capable de s'adapter à une pluralité d'univers linguistiques? De la réponse à cette question, découlera le choix des

54 F. François, "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du livre *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975.

pédagogues: opter pour une seule catégorie de textes (littéraire, par exemple) ou pour une pluralité d'univers linguistiques.

Ce choix doit cependant s'assortir d'une série de contraintes liées au fait que la lecture doit être ici considérée dans sa relation avec l'apprentissage de la langue écrite. Nous avons précisé que l'activité de lecture, pour être efficace, devait jouer un rôle fonctionnel: permettre à l'étudiant de confronter ses mots, ses structures, son univers linguistique à d'autres mots, d'autres structures, d'autres univers. Nous pensons que ce rôle ne peut être atteint que si l'on présente à l'étudiant une diversité de textes. Or, l'étudiant ne doit pas être désorienté par cette confrontation, mais stimulé. C'est pourquoi, même si les catégories de textes sont multiples (journalistique, scientifique, etc.), il faudrait conserver une certaine homogénéité en privilégiant des textes dont la fonction dominante est la fonction référentielle⁵⁵. Les textes proposés doivent être reliés affectivement ou intellectuellement à l'univers de l'étudiant (ses préoccupations, ses centres d'intérêt, etc.). Quant au registre linguistique des textes, il peut varier. Il ne s'agit pas de présenter des modèles, mais de susciter une relation affective et/ou intellectuelle avec des univers linguistiques stimulants et enrichissants.

55 Notons que les textes à dominante émotive, poétique, etc. sont largement utilisés dans les autres cours.

Le mode d'appropriation des textes proposés aux étudiants suscite aussi des tendances diverses. Frédéric François note trois principaux modes d'appropriation: la pédagogie du modèle, la pure réception passive et le "discours sur" ⁵⁶.

Notre façon de percevoir l'activité de lecture exclut la pédagogie du modèle⁵⁷ et la pure réception passive. Par contre, elle admet presque toutes les formes qui peuvent se regrouper sous la catégorie "discours sur" à l'exclusion des discours qui s'attardent aux circonstances extérieures de production et aux fonctions documentaires. De l'analyse structurale du message au simple compte rendu, toutes les formules peuvent être adoptées à la condition d'amener l'étudiant à ne pas s'intéresser uniquement "à ce qui est dit mais à la façon dont c'est dit. Encore faut-il que l'effort en question ne devienne pas une fin en soi ..." ⁵⁸.

Nous avons présenté ici une orientation globale; elle demanderait, certes, à être explicitée, illustrée par de nombreux exemples. Précisons cependant qu'elle est une partie intégrante de la méthodologie mise sur pied pour le cours correctif de français du collège Bois-de-Boulogne.

56 F. François, op. cit.

57 Celle-ci mène à de fausses situations de communication et à des "pastiche sans vie".

58 F. François, op. cit.

4.7.3 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI VISENT L'ETUDIANT EN TANT QU'EMETTEUR

Plusieurs interventions peuvent être proposées au professeur pour développer les possibilités d'expression écrite de l'étudiant. Celles qui sont rappelées ici poursuivent des objectifs différents et posent aux étudiants des exigences de niveaux variés.

En général, le professeur pourrait avoir intérêt, dans une première étape, à faire prendre conscience aux étudiants de la maîtrise qu'ils ont du français écrit. Il peut alors amener chacun d'eux à dresser un diagnostic personnel de ses faiblesses en français écrit. De plus, il peut mettre en relief les aspects positifs de l'expression écrite de chacun.

Dans ce but, quelques professeurs du collège Bois-de-Boulogne⁵⁹ ont mis au point une grille de correction qui permet de classer les erreurs qu'on peut relever dans un texte. On peut ainsi présenter à l'étudiant un juste profil de ses faiblesses et de ses atouts. Entre autres, on peut ainsi réduire un nombre très élevé mais non significatif d'erreurs à quelques notions grammaticales mal comprises ou mal assimilées.

59 Cf. le compte rendu de l'expérience du collège Bois-de-Boulogne, dans le troisième chapitre du tome 2, p. 10. Soulignons que cette grille a été élaborée grâce aux résultats de la recherche du groupe EFEC.

Lorsqu'à partir d'une première rédaction d'un texte, l'étudiant a identifié ses problèmes et ses atouts, il peut préciser quel sera l'objet de ses efforts, quelle partie de la matière, par exemple, il devra davantage travailler. On se rend compte pour ce type d'intervention, comme il peut être important de rencontrer les étudiants individuellement comme on l'a fait à Lionel-Groulx et comme on a proposé de le faire à Bois-de-Boulogne, et de les suivre tout au long de leur démarche de formation. La fiche d'évaluation qui sera utilisée à Bois-de-Boulogne permet au professeur de consigner ses observations sur l'étudiant et de suivre l'évolution de ses progrès de plus près.

Le professeur peut choisir de faire prendre conscience à l'étudiant de sa méthode de travail. Il peut facilement enregistrer des observations sur ce sujet lorsque les étudiants, comme au cégep de l'Outaouais⁶⁰, travaillent dans une classe-atelier. L'enseignant en disponibilité peut, par exemple, se rendre compte que tel étudiant se sert mal du dictionnaire ou de la grammaire; il peut alors lui donner des renseignements qui vont accroître ses possibilités d'auto-apprentissage.

Le professeur peut choisir, avant tout, d'assurer à l'étudiant un déblocage psychologique face à l'écrit. Il travaillera alors à susciter chez lui le désir d'écrire pour l'amener à vaincre sa résistance. Il pourrait alors s'inspirer abondamment de l'expérience du cégep de Sainte-

60 Cf. compte rendu de l'expérience du collège de l'Outaouais, dans le chapitre 3, tome 2, p. 217.

Foy⁶¹ où l'on a mis surtout l'accent sur le développement de l'expression et de la communication. S'il choisit cette orientation, le professeur devrait s'employer à amener l'étudiant à percevoir clairement ce qu'il a à dire, à se libérer d'une rhétorique traditionnelle et à ne pas craindre d'écrire librement sur des questions qui l'impliquent personnellement. Pour atteindre cet objectif, il peut être nécessaire de créer un climat de confiance au sein du groupe ou de recourir à des techniques d'expression empruntées à la psychologie sociale mais transposable aux attitudes de l'étudiant face à l'écrit. Ces méthodes ont d'ailleurs été employées au cégep de Sainte-Foy.

Par ailleurs, il est important de rappeler ici que, pour susciter chez l'étudiant le désir d'écrire, il ne faut pas le mettre dans de fausses situations de communication. Pour développer chez lui le goût de l'écriture, il faudrait plutôt lui proposer de travailler dans des contextes habituels de communication ou, à tout le moins, justifier le message qu'on lui propose de rédiger.

Le professeur devrait, tout au long de la démarche pédagogique à l'intérieur de laquelle il engage l'étudiant, entretenir sa motivation à améliorer la qualité de son français écrit. Il faut rappeler à ce sujet les mises en garde que l'on retrouve dans le projet d'enseignement du français normatif au collège Bois-de-Boulogne: *Il faut éviter de*

61 Cf. compte rendu de l'expérience du collège de Sainte-Foy, dans le chapitre 3, tome 2, p. 237.

submerger les étudiants sous la masse de notions à assimiler et d'habiletés à acquérir; ne corriger que quelques erreurs à la fois et souligner le progrès de l'étudiant dès qu'un comportement déviant est rectifié ⁶².

Entretenir la motivation, c'est aussi pour le professeur savoir rappeler, à l'occasion, comme une constatation de fait, qu'il est important de maîtriser au moins les principales règles du code pour communiquer sans équivoque. En attendant "les interventions technologiques qui remplaceront complètement l'écriture", il faut que chacun puisse se faire comprendre, ne serait-ce que pour la rédaction d'un examen ou d'un "travail de session", d'un compte rendu de lecture ou de laboratoire, d'une lettre pour une demande d'emploi, ...

Le professeur peut choisir de développer chez l'étudiant des attitudes autonomes qui le rendent capable d'améliorer lui-même la qualité de son français. C'est ce que la démarche individualisée employée au cégep de l'Outaouais ⁶³ permet d'effectuer. Elle oblige l'étudiant à se prendre en main, c'est-à-dire à refaire constamment son diagnostic personnel, à analyser les raisons de ses échecs, à évaluer ses progrès. De plus, l'étudiant travaillant individuellement est invité à prendre l'habitude de consulter, lorsqu'il rencontre des difficultés, les outils-

62 Cf. le compte rendu de l'expérience du collège Bois-de-Boulogne, op. cit.

63 Cf. le compte rendu de l'expérience du collège de l'Outaouais, op. cit.

ressources à sa disposition (grammaires, dictionnaires, etc.) ou les professeurs qui sont à son service. Ce sont donc des attitudes actives devant l'écriture que l'on vise à développer chez l'étudiant considéré en tant qu'émetteur.

Enfin, le professeur peut susciter chez l'étudiant le goût de s'interroger sur la qualité des textes qu'il écrit et voir à ce qu'il développe des exigences à ce sujet. C'est, dans ce cas, poser un défi plus grand à l'étudiant. C'est une forme d'intervention qui suppose peut-être que ce dernier est engagé déjà dans une démarche de perfectionnement.

4.7.4 - LES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI VISENT L'ETUDIANT EN TANT QUE RECEPTEUR

Le fait de replacer la question du français écrit dans le contexte global de la communication, nous amène à considérer ses implications dans l'activité de lecture ou de décodage du message.

Les interventions qu'un pédagogue peut avoir auprès d'un étudiant en tant qu'émetteur ne peuvent pas être sans effet sur ce même étudiant en position de lecteur. La maîtrise du français écrit que cet étudiant développe lui permet de mieux saisir les subtilités et les nuances

d'expression d'un auteur, et de comprendre plus rapidement et plus exactement tout autre message. Ainsi, la maîtrise du français s'avère nécessaire non seulement pour la composition du message, mais aussi pour son décodage. On peut soupçonner jusqu'à quel point elle peut être importante dans cette dernière opération, si l'on considère que pour l'étudiant, les activités de lecture sont nettement plus fréquentes que les activités d'écriture, sa formation entière étant encore en bonne partie fondée sur l'écrit.

Par ailleurs, les interventions spécifiques qui visent à augmenter les capacités de lecture de l'étudiant ne manqueront pas d'avoir des retombées sur sa maîtrise de la langue écrite. On a pu souvent entendre chez les spécialistes de l'enseignement du français des affirmations du genre de celle-ci: *Qui ne sait lire, ne peut savoir écrire*⁶⁴. Quelques expériences de lecture, habilement exploitées par un professeur, permettent par exemple à un étudiant d'enrichir son vocabulaire et de voir comment on développe une idée, comment on construit un discours. De plus, lorsqu'un étudiant lit fréquemment, il finit par enregistrer dans sa mémoire de multiples observations graphiques qui le familiarisent avec l'orthographe des mots.

Les effets de la lecture sur l'amélioration du français écrit se feront sentir à la condition que des interventions pédagogiques soient

64 Jean Vial, M. Debesse, R. Delchet, A. Léon, op. cit.

orientées vers l'étudiant en tant que lecteur⁶⁵. Elles peuvent être variées, comme en témoignent les exemples suivants.

Le professeur peut travailler à faire prendre conscience à l'étudiant de ses principales difficultés de lecture. Ici encore, il s'agit de dresser avec l'étudiant un diagnostic personnel de ses problèmes en tant que lecteur, c'est-à-dire d'identifier avec lui s'ils sont de l'ordre du vocabulaire, de la synthèse, etc.

Le professeur peut faire prendre conscience aux étudiants de leurs méthodes de lecture en vue de les aider à les améliorer. Pour développer chez lui le sens de la synthèse par exemple, certains exercices mis au point par les professeurs du cégep de Sainte-Foy peuvent servir ceux qui recherchent des méthodes qui permettent à l'étudiant de saisir l'essentiel de la pensée d'un auteur.

Le professeur peut choisir d'assurer chez l'étudiant un déblocage psychologique face au livre et susciter chez lui le désir de lire. C'est un objectif que les professeurs qui enseignent le roman, la poésie, le théâtre, poursuivent implicitement. Dans le cadre d'un cours de français normatif, la poursuite de cet objectif devrait satisfaire aux conditions exposées précédemment dans le texte intitulé *ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE DECODAGE DE TEXTES*.⁶⁶

65 Le cégep de Sainte-Foy est le seul à avoir mentionné comme objectif général d'enseignement du français: "développer la capacité de comprendre le discours écrit".

66 Cf. Appendice de la quatrième partie, 4.7, à la p. 28 .

Un des soucis permanents du professeur devrait être d'entretenir la motivation de l'étudiant à améliorer ses capacités de lecture, tout au long de la démarche dans laquelle il l'engage. Ici, le professeur prendra soin de présenter ou de suggérer des textes qui sont accessibles aux étudiants, c'est-à-dire qui rejoignent leurs intérêts et respectent leurs possibilités de compréhension. Ainsi, tout au long d'exercices de lecture, le professeur peut faire prendre conscience à l'étudiant du développement de sa capacité de décodage et faire valoir que, parallèlement, il accroît ses aptitudes à comprendre la pensée d'un auteur et à critiquer les messages qui lui sont acheminés.

Enfin, le professeur peut amener l'étudiant à s'interroger sur la qualité des textes qu'il lit (journaux, revues, livres, etc.) et voir à ce qu'il développe des exigences à ce sujet. Cette formation d'un récepteur "critique" constitue évidemment la dernière étape de la démarche pédagogique qui veut introduire l'étudiant à la lecture.

5

**RECOMMANDATIONS
DU GROUPE RIEFEC**

5.1 - L'ETAT DE LA QUESTION

L'enquête EFEC a pu déterminer l'état actuel de la langue écrite des étudiants du niveau collégial. Le test TEFEC issu de cette enquête pourrait donner, chaque année, la mesure exacte de la qualité de la langue écrite des étudiants au collégial.

L'enquête RIEFEC a établi l'inventaire des mesures correctives mises en place dans le réseau collégial pour pallier les lacunes des étudiants en français écrit. La synthèse des travaux de RIEFEC rend possible une série d'interventions pédagogiques, fondées sur l'expérience vécue et sur une réflexion critique. Ce bilan autorise un optimisme réaliste face au problème de l'enseignement du français écrit au collégial.

Les quelques conclusions que le groupe PERFEC a publiées soulignent le manque de cohérence qui existe entre les différents niveaux de l'enseignement et dans la didactique de la langue (apprentissage morcelé) et notent la diversité des attentes face au système d'éducation.

Les longues discussions théoriques, l'absence de recherches appropriées n'ont donné jusqu'ici à la Coordination provinciale du français qu'un schéma d'objectifs et d'unités de cours regroupés en trois (ou quatre) séquences-cadres. Ces projets risquent de ne pas apporter de solution à un problème pourtant bien identifié lors du sondage mené auprès des professeurs du réseau: les lacunes de la langue écrite utilisée par les étudiants.

Les suggestions explicites de la Direction générale de l'enseignement collégial à l'effet de remplacer un ou des cours communs par des cours de langue (du type du cours de FRA 911) sont des solutions à court terme qui, jusqu'ici, n'ont pas eu l'heur de plaire à la Coordination du français même si elles ont été adoptées dans quelques collèges comme des mesures temporaires. Nous comprenons bien les résistances de certains à souscrire à de telles mesures. Car l'amélioration de la langue de chaque étudiant ne doit pas être entendue dans un sens restrictif. La compétence linguistique d'un usager ne se mesure pas à la capacité qu'il a à manier une seule fonction linguistique et un seul registre de langue⁶⁷. Si on peut vouloir hiérarchiser les buts à

67 Cf. Morteza Mahmoudian, dans *Pour enseigner le français*, Paris, P.U.F., 1976: "Plus les usages qu'on peut manier sont nombreux, plus la maîtrise de la langue est grande."

poursuivre en fonction du dynamisme social des fonctions et des registres linguistiques⁶⁸, on ne saurait, sans mutiler les buts poursuivis par le niveau collégial, nier la nécessité d'éveiller l'étudiant aux fonctions esthétique et ludique de la communication (fonctions expressive, conative, phatique, poétique, particulièrement mises en relief dans les cours de littérature) et d'amorcer avec lui une réflexion objective et critique du phénomène que constitue la langue (fonction métalinguistique à laquelle on fait largement appel dans le cours de linguistique).

A un autre niveau, l'absence d'un plan élaboré de recherches sur toutes les dimensions du français écrit ou oral - de l'élémentaire jusqu'à l'université - ne permet pas aux pédagogues et aux chercheurs de situer leurs efforts, leurs observations et leurs expériences dans un cadre cohérent où l'acquis des recherches antérieures permettrait de faire progresser et la connaissance et la pratique de certaines idées en pédagogie du français. Actuellement, pour chaque projet entrepris, les chercheurs (en recherche appliquée ou en recherche-action) doivent établir eux-mêmes, avec des moyens de fortune, l'état de la recherche.

68 A cet égard, la maîtrise de la fonction référentielle et du registre de la langue officielle ("l'usage que fait l'Etat d'une certaine forme de la langue dans ses communications") devrait apparaître comme l'exigence minimale du système éducatif.

5.2 - LES RECOMMANDATIONS

L'objectif général poursuivi à travers ces recommandations est le suivant:

*NOUS RECOMMANDONS QUE L'AMELIORATION DU
FRANCAIS ECRIT DE CHAQUE ETUDIANT SOIT
UN DES OBJECTIFS PRIORITAIRES DE L'ENSEI-
GNEMENT COLLEGIAL.*

5.2.1 - UNE POLITIQUE DE LA LANGUE

Que chaque collège élabore une politique de la langue écrite qui pourrait s'inspirer du modèle suivant:

A) Les mesures administratives

- a) QUE l'administration du collège s'assure de la qualité de la langue écrite des documents remis aux étudiants et qu'un service de correction soit assuré à cette fin.
- b) QU'on valorise la qualité de la langue parmi les critères qui apparaissent dans les ouvertures de poste du personnel enseignant et administratif.
- c) QUE tout membre du personnel, s'il le désire, puisse suivre gratuitement un cours de français écrit à l'intérieur de son horaire de travail.
- d) QUE la langue française soit la seule langue d'usage dans la signalisation, l'affichage et l'information.
- e) QUE les livres de base, documents, notes de cours, examens, etc. destinés aux étudiants, soient en français, exception faite pour les cours de langue seconde. Si cela s'avère impossible, que des lexiques accompagnent ces documents.
- f) QUE les ouvrages de base (dictionnaire général, dictionnaires des difficultés, grammaire) soient disponibles dans tous les locaux de cours et locaux publics où

l'étudiant et le personnel sont susceptibles d'écrire.

g) QUE le collège évalue l'efficacité de ces mesures.

B) Les mesures pédagogiques

a) QU'on mette sur pied un moyen de dépistage des étudiants faibles en français écrit.

b) QUE l'objectif visant l'amélioration de la langue écrite apparaisse dans chacun des plans d'étude des professeurs et que les moyens d'atteindre l'objectif y soient indiqués.

c) QU'un guide de présentation des travaux écrits soit adopté pour tous les étudiants du collège.

d) QU'une politique de correction des travaux soit élaborée et appliquée par étapes (ex.: présentation par le département de français d'une grille de correction des principales erreurs, recours à des outils d'auto-correction élaborés et fournis par un centre de ressources).

- e) QU'un centre de ressources regroupant les outils de recherche, les banques terminologiques, etc. soit mis à la disposition de la communauté collégiale.

5.2.2 - L'INSTAURATION D'UNE PEDAGOGIE CORRECTIVE

A) Les principes théoriques

- a) QUE l'on admette le principe et la nécessité d'une pédagogie corrective, c'est-à-dire l'ensemble des scénarios d'apprentissage susceptibles de combler l'écart entre le comportement réel de l'étudiant et le comportement prévu.
- b) QUE les divers scénarios d'apprentissage soient expérimentés, contrôlés et mesurés avant d'être proposés à l'ensemble du réseau.

1. Scénario d'apprentissage (définition):

L'ensemble des moyens proposés à l'étudiant pour atteindre un comportement prévu. Tous les scénarios envisagés devraient:

- Viser à développer des comportements et à adopter des attitudes qui rendraient l'étudiant autonome.

- Accorder une égale importance aux objectifs affectifs et cognitifs.
- Etre élaborés à partir d'un diagnostic précis des difficultés de chaque étudiant.
- Etablir le contenu et définir les objectifs en fonction du diagnostic.
- Présenter des activités d'apprentissage définies et choisies en fonction de l'étudiant et du but visé.
- Relier étroitement le contenu, les objectifs et l'évaluation de telle sorte que l'étudiant saisisse clairement la finalité de la démarche qu'on lui propose.

2. Comportement réel (définition):

Etat de la langue écrite d'un étudiant, établi par un diagnostic. Ce diagnostic devra se faire⁶⁹ :

⁶⁹ Si on insiste sur l'utilisation d'un texte, c'est que le test n'évalue que les connaissances théoriques de l'étudiant et non sa capacité, en situation concrète de communication, d'opérer le transfert de notions acquises.

- A partir d'un texte, rédigé par l'étudiant, dans une situation concrète et courante de communication écrite.
- A partir de critères de correction basés sur l'utilisation réelle de la langue écrite des étudiants de niveau collégial (état de la langue établi par EFEC).

3. Comportement prévu (définition):

La capacité d'un étudiant de résoudre personnellement ses principales difficultés en français écrit, de façon à pouvoir s'adapter aux exigences de sa vie étudiante et professionnelle. Ce comportement est celui de l'étudiant moyen de niveau collégial.

B) Les applications

- a) QUE les départements de français procèdent à l'analyse de leur séquence de cours communs pour en dégager les interventions (réelles ou possibles) de type correctif.
- b) QU'on offre un cours basé sur une pédagogie corrective pour les étudiants faibles afin qu'ils puissent combler l'écart entre leur niveau actuel et les exigences de leur vie étudiante et professionnelle.

- c) QUE, dans le cadre d'une pédagogie correctrice, on attribue à chaque professeur un maximum de quatre groupes de quinze étudiants chacun et, qu'à cette fin, on applique une nouvelle norme provinciale pour ce type de cours.

5.2.3 - LA RECHERCHE ET L'EXPERIMENTATION

- a) QUE toutes les expériences un peu élaborées en pédagogie du français écrit dans le réseau collégial soient décrites selon un modèle uniforme afin de rendre les données comparables et afin de permettre des échanges fructueux entre pédagogues.
- b) QUE certains modèles (patterns) d'intervention pédagogiques esquissés dans la partie "Analyse critique des diverses expériences ..." soient expérimentés.
- c) QUE les rapports des chercheurs dans des disciplines connexes soient diffusés afin que des formules pédagogiques soient appliquées, si possible, à l'enseignement de la langue écrite (ex.: recherches sur les processus d'apprentissage en sciences, en mathématiques, en philosophie, etc.).

- d) QUE les chercheurs actuels ou éventuels soient invités à partager leurs points de vue et leurs questions à l'étape de la définition d'un plan général de la recherche pédagogique et à l'étape du choix des aspects prioritaires à étudier dans le cadre de ce plan général de la recherche.

- e) QU'un plan de la recherche appliquée pour le niveau collégial soit défini et publié pour que des projets mieux articulés soient présentés à la DGEC.

- f) QUE le plan général de la recherche appliquée prévoie l'expérimentation, l'implantation contrôlée et l'évaluation des recommandations ou des conclusions des recherches jugées essentielles.

- g) QU'on établisse des canaux de communication entre les recherches pédagogiques fondamentales de type universitaire et les recherches appliquées poursuivies dans le réseau collégial.

Achévé d'imprimer à
Québec en mars 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec