

Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

La formation langagière au cégep

par

Colette BUGUET-MELANÇON, Claude NOËL
et André G. TURCOTTE
Cégep Édouard-Montpetit
(Québec)

Atelier 1C36

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

La formation langagière au cégep

par Colette Buguet-Melançon, Claude Noël et André G. Turcotte
Collège Édouard-Montpetit (Québec)

Comme professeurs de français, nous sommes interpellés avec une acuité particulière par le titre du colloque *Cégeps créateurs d'avenir...* En effet, nous sommes concernés à un double titre : celui de formateurs, que nous partageons avec nos collègues des autres disciplines conscients des enjeux humains, économiques et sociaux, et celui de professeurs de langue, plus particulièrement, de langue française. En tant que francophones d'Amérique, notre avenir culturel dépend de notre capacité collective à faire du français une langue vivante; vivante parce que nous en aurons fait une langue de qualité, et parce que nous en aurons fait une langue capable d'exprimer la modernité.

La langue : création collective et source de créativité

Notre discipline, le français, s'inscrit dans cette double perspective. Notre cohérence culturelle est portée par la langue; création collective et héritage des générations passées, nous la façonnons aujourd'hui pour les francophones de demain. Ce patrimoine traduit et imprime notre approche singulière de la réalité, un bien précieux dans un contexte de mondialisation où se trouve menacée la richesse de la diversité des points de vue, ce que chaque langue porte en soi.

Parler, lire, écrire, c'est structurer sa pensée individuelle; c'est aussi créer de l'information destinée à transmettre aux autres l'expérience acquise des générations précédentes et ensemble façonner le monde. Tel est le point de vue du biologiste Henri Laborit : «Le langage fait l'Homme. Avec celui-ci en effet, le symbolisme et la conceptualisation apparaissent. Avec les mots permettant de prendre de la distance d'avec l'objet, une possibilité nouvelle d'associativité, donc de création d'imaginaire nous est donnée.»¹

Faire de la maîtrise de la langue un projet collectif

Les profondes mutations de notre société d'information accroissent de façon importante les besoins individuels et collectifs en matière de compétence langagière. La production documentaire augmente de façon vertigineuse, contrairement aux prédictions de Mc Luhan, et la diversification des types de textes répond à l'élargissement de la culture aux sciences et aux techniques. Par voie de conséquence, la maîtrise de la langue usuelle, si elle suffit à la vie courante, ne suffit plus à la vie professionnelle qui exige désormais de toutes les catégories d'employés une maîtrise plus appropriée de la langue.

Moins que la baisse réelle du niveau, c'est la visibilité soudaine des coûts qu'entraînent maintenant une maîtrise insuffisante de la langue qui fait que l'on écoute aujourd'hui d'une oreille plus attentive les professeurs de français. Les enjeux économiques sont énormes : on a chiffré à 10 milliards de dollars chaque année le coût de l'analphabétisme au Canada. On a découvert que chaque jour, un col bleu devait consacrer professionnellement 97 minutes à la lecture et un col blanc, trois heures. L'École polytechnique a évalué à 90 % la proportion de la tâche de communication d'un ingénieur. Enfin, Monsieur Jean Guibault, président de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain, écrivait dans *La Presse* du 6 décembre 1991 «*Il faut assurer que les travailleurs acquièrent les outils pour comprendre ce qu'ils font, pour communiquer entre eux, pour réfléchir et trouver des solutions souvent collectives aux problèmes qu'ils affrontent*».

En tant que professeurs de cégep, nous avons bénéficié, depuis 20 ans, d'une liberté pédagogique dans laquelle nous avons trouvé notre motivation par la responsabilisation qu'elle implique. Actuellement quelque peu remis en question, notre système collégial québécois nous a permis néanmoins d'aller au coeur de l'acte pédagogique dans notre discipline et de proposer des innovations. Ce sera l'objet de notre présentation. Il s'agit tout d'abord de la création d'un centre d'aide en français basé sur la relation d'aide par les pairs pour répondre aux besoins intellectuels, affectifs et sociaux de l'élève et ensuite de l'implantation d'une politique de valorisation de la langue française visant le développement d'une pédagogie de la langue appropriée à chaque discipline. Par ces innovations, nous pensons faire de la langue un véritable outil de structuration de la pensée et de communication en même temps que de cohésion sociale. Pour atteindre notre but, nous avons suscité la collaboration entre élèves, entre

professeurs, entre disciplines et convié les ressources intrinsèques du milieu à un projet collectif : l'amélioration de la maîtrise de la langue par et pour le plus grand nombre.

Le tutorat par les pairs

En 1985, une première recherche nous a amenés à proposer un concept de service d'aide en français rendu par des élèves forts, formés par un cours spécifique; ce service est destiné aux élèves désireux, sur une base volontaire, d'améliorer leurs méthodes de travail et leur maîtrise de la langue en écriture et lecture. Partant d'un modèle cher à nos collègues anglo-saxons, la relation d'aide par les pairs et l'enseignement mutuel, ces assistants font l'expérience qu'*enseigner, c'est apprendre* dans le contexte d'un cours crédité constitué d'une heure théorique et de trois heures de pratique hebdomadaires où ils rencontrent leurs collègues en difficulté.

Notre hypothèse de départ² était que la relation d'aide par les pairs, particulièrement en période d'adolescence, permettrait des déblocages psychologiques, serait source de motivation mutuelle et amènerait des déblocages cognitifs. D'une part, cette approche s'appuie sur le besoin de réalisation individuelle et sociale et sur le besoin de complicité propres au jeune adulte. D'autre part, elle place l'élève en véritable situation de communication; elle substitue la relation de complicité à celle d'autorité et la collaboration à la compétition; elle répond aux besoins intellectuels de l'élève par l'individualisation des processus cognitifs, du rythme, des objectifs et des contenus; elle remplace enfin l'évaluation sommative par une évaluation formative continue.

Le rôle de l'assistant : guider l'élève vers l'autonomie

La relation d'aide, c'est d'abord travailler à restaurer la confiance et l'estime de soi. L'assistant représente un modèle infiniment plus accessible que le professeur, complice de références culturelles communes. Il guide l'élève qui veut s'améliorer dans le diagnostic des difficultés, le choix d'objectifs, de contenu d'apprentissage et d'outils; il est un médiateur. Soulignant les forces avant les faiblesses, il agit en motivateur dont le talent conditionne la poursuite des rencontres.

La démarche s'appuie sur un diagnostic de la lecture et de l'écriture effectué notamment à l'aide de grilles (code, phrase, texte, discours) sur des textes de l'élève. À chaque rencontre, l'assistant rédige un rapport. Il explique : le travail préparatoire, les points positifs (atteinte des objectifs, attitude dynamique, etc.), les difficultés observées (compréhension, méthode, application, transfert des connaissances), le ou les objectifs, les stratégies et outils choisis avec l'élève.

En conclusion, confondant les sceptiques, le nombre d'élèves qui se présentent à cette démarche volontaire et non créditée dépasse 10 % de l'effectif de notre établissement (qui compte 8 000 élèves) et certains reviennent durant plusieurs sessions. Cette formule interactive, synergie du fort et du faible, du Québécois et de l'allophone, permet de maximiser les ressources intrinsèques au bénéfice de tous. Elle favorise la construction de l'identité individuelle par la langue, outil d'harmonisation des aspects intellectuel, affectif et social. Elle contribue à l'émergence d'une cohésion sociale.

Valoriser la maîtrise de la langue française : au Québec, une condition *sine qua non*

L'implantation du Centre d'aide en français au collège Édouard-Montpetit fit école et on en compte maintenant dans la plupart des collèges et certaines universités au Québec et hors Québec. Par la création du Centre d'aide, on reconnaissait l'importance de la dimension affective de la formation langagière et la nécessité d'intervenir en ce sens pour libérer les apprentissages cognitifs. Il fallait aller plus loin, faire de la maîtrise de la langue un projet collectif : convaincre que la compétence langagière s'acquiert par une pratique constante, dans des situations signifiantes et variées et qu'elle constitue donc une responsabilité professionnelle de tous les enseignants, quelle que soit leur discipline. C'est le mandat que nous nous sommes donnés par l'élaboration, puis l'adoption en 1988, d'une politique d'établissement qui établit des principes et valeurs, fixe des objectifs, assigne des responsabilités. Pour ne pas rester lettre morte, dans notre système qui repose sur l'adhésion des individus, cette politique est assortie d'un plan d'application qui demande à chaque unité pédagogique (départements) et à chaque unité administrative (services) d'établir son plan de réalisation de la Politique. Le suivi et la synthèse de ces plans mènent au plan que la Direction générale doit présenter régulièrement au Conseil d'administration et dont l'approbation conditionne l'octroi de ressources humaines et matérielles permettant la poursuite de l'action.

Étapes de réalisation

Faire de la maîtrise de la langue un projet collectif, c'est entreprendre de changer les attitudes et les pratiques. Deux ans ont été nécessaires pour sensibiliser et responsabiliser le milieu : enseignants, cadres, gestionnaires, élèves. À l'étape d'élaboration des plans d'application, il fallut guider la compréhension des mécanismes de la langue, du rôle de celle-ci dans les apprentissages, du concept de langue de spécialité (modalités lexicales, syntaxiques, textuelles et discursives). Le mandat du Centre d'aide en français fut alors élargi au personnel et devint par ailleurs un centre de documentation et de réflexion sur la didactique de la langue en classe de français et dans les autres disciplines.

Le processus déboucha sur l'action concrète avec l'intégration, dans les plans de cours individuels, d'objectifs langagiers, d'activités d'apprentissage appropriées à chaque discipline et d'une évaluation qui en tienne compte.

Enfin, à l'étape actuelle, l'analyse des 491 plans de cours des professeurs mène à des recommandations pour rendre plus explicite l'importance d'une communication de qualité et proposer des activités qui y conduisent. Quantitativement, 43 % des plans ont intégré la Politique adéquatement, 30 % l'ont intégrée partiellement, 27 % ne l'ont pas encore intégrée de façon explicite. Qualitativement, on note une prise de conscience pouvant aller jusqu'à la remise en question des objectifs disciplinaires, une compréhension que la formation langagière est une responsabilité professionnelle de tous, une affirmation enfin du rôle clé du Département de français pour assurer le dynamisme, la coordination et la cohérence de l'ensemble.

Un mandat *embarrassant* donné au Département de français

L'adoption d'une Politique de valorisation de la langue mettant en cause toutes les disciplines et tous les services du Collège fit tourner les yeux vers les professeurs de français : quel était leur rôle et comment allaient-ils le jouer? L'adhésion des professeurs de français à une Politique proclamant la responsabilité de toutes les instances de la communauté collégiale à l'égard de la formation langagière était d'avance acquise. Mais la même politique demandait que chacun des quatre cours obligatoires de français sanctionne l'atteinte d'un niveau de maîtrise du français écrit fixé par le Département. Ainsi, le défaut d'atteindre les objectifs langagiers d'un cours de français pouvait dorénavant entraîner l'échec à ce cours. Cette situation nouvelle était fort préoccupante pour les professeurs de français. Ceux-ci, à leurs propres yeux, ont toujours assumé effectivement leur rôle dans la formation langagière des élèves. Mais ce rôle ne s'est-il pas complexifié de lui-même par l'entrée dans les cégeps d'élèves ayant une préparation langagière inégale? Ce phénomène qui rend plus difficile l'adaptation de l'enseignement à un public plus hétérogène ne rend-il pas plus lourde la tâche de correction de copies où les défauts de langue prennent de plus en plus de place? Les inquiétudes de la société à l'égard de ces fautes ne risquent-elles pas, à plus ou moins court terme, de transformer les cours de français en cours de grammaire? À quel niveau situer le seuil de réussite ou d'échec d'un cours, voire de quatre cours, sur le plan de la langue? Peut-on pénaliser l'élève qui a réussi ses examens de français et obtenu son Diplôme d'études secondaires mais dont la formation ne lui assure pas les habiletés de lecture et d'écriture requises pour réussir son premier cours de français au cégep? Si les nouvelles exigences de la Politique entraînent une hausse importante des échecs dans les cours de français, de quels moyens disposent les élèves qui ont échoué pour se rattraper? Quels aspects de la maîtrise de la langue doit-on prendre en considération dans l'évaluation langagière?

Somme toute, cette Politique du Collège donnait un mandat fort embarrassant au Département de français. L'embarras était d'autant plus grand qu'elle demandait à des professeurs habitués à une activité professionnelle fortement marquée par l'individualisme d'adopter des modes d'action communs. Elle demandait de donner une part importante et explicite dans l'évaluation à la maîtrise de la langue, alors que les professeurs de français ont toujours rejeté cette dichotomie entre langue et littérature; et ce pour plusieurs raisons d'ailleurs; notamment à cause de la dépendance de la littérature (en tant que discipline) à la langue, dépendance encore plus étroite que pour toute autre discipline, puisque son objet, l'oeuvre littéraire, est proprement langagier; et peut-être aussi par crainte de la domination du langagier sur la spécialité littéraire ou linguistique des cours de français. De plus, les professeurs de français du collégial abordent généralement l'enseignement avec une formation disciplinaire, mais non avec une formation en didactique; ce qui les pousse à adopter une attitude intuitive devant les fonctions d'enseignement et d'évaluation. Or les questions soulevées par la Politique du Collège sont d'abord et avant tout d'ordre didactique et exigent des professeurs une démarche concertée, réfléchie et méthodique. Pour trouver réponse aux questions posées, le Département de français s'est donné un plan d'application de la Politique passant par une recherche-action qui allait impliquer l'ensemble de ses professeurs et entraîner d'importants changements dans les cours commandés par la perspective d'un avenir plus prometteur pour les élèves. En même temps, ce plan d'application de la Politique et ses

effets allaient confirmer aux yeux de tous que le Département de français assume pleinement le rôle de locomotive qui lui revient en propre en matière de formation langagière.

Une recherche sur le terrain

La recherche entreprise visait les objectifs suivants : expliciter la formation langagière poursuivie dans les cours de français à ce moment-là, proposer une formulation commune des objectifs de cette formation langagière, identifier précisément les objectifs terminaux d'une telle formation, déterminer la place qu'occuperont ces objectifs terminaux dans l'ensemble des objectifs poursuivis dans les cours obligatoires de français au collégial, en décrire les seuils de réussite et les modes d'évaluation. Les responsables de la recherche, deux professeurs du Département, Claude Noël et André G. Turcotte, ont conçu leur mandat non comme un travail théorique, mais plutôt comme un travail sur le terrain. Ils ont cherché à enquêter auprès de leurs collègues sur leurs pratiques concrètes et cherché à caractériser de façon spécifique les activités de lecture et d'écriture demandées aux élèves. Les chercheurs visaient, à travers leurs démarches, à faire ressortir des consensus implicites sous-tendant l'action de leurs collègues. La seule assise théorique retenue, fort simple, concerne la notion de **compétence langagière**³. Ils se sont inspirés du modèle de Lebrun⁴ ramené à ses éléments fondamentaux et transposés à l'écriture par un comité d'étude de la coordination provinciale de français⁵. Leur modèle prévoit la distinction entre trois aspects d'une compétence langagière unique: la compétence **discursive** relative aux facteurs associés à la communication de la pensée dans un discours; la compétence **textuelle** relative à la structuration de la pensée dans un texte; la compétence **linguistique** relative à l'énoncé d'une idée dans une phrase. Comme tous les aspects de la compétence langagière se développent concurremment chez un individu, le niveau collégial se caractérise par la complexité des activités langagières demandées aux cégépiens et par l'autonomie acquise dans l'accomplissement de ces activités.

La recherche s'est réalisée en trois étapes. Une première enquête fut effectuée auprès de quelques professeurs sous forme de questions ouvertes. En incitant les professeurs à décrire leurs pratiques d'évaluation en lecture et en écriture (types de travaux écrits, tâches de lecture, attentes particulières, critères précis de correction, commentaires formulés sur les copies, description d'une bonne copie, d'une mauvaise copie, etc.), les chercheurs recueillaient des données permettant d'établir une première nomenclature des objets de formation langagière. La deuxième étape visait à confirmer la nomenclature proposée, à distinguer parmi les objets de formation décrits dans la nomenclature ceux qui devaient faire l'objet d'un enseignement au collégial et ceux qui devaient faire l'objet d'un renforcement. Cette étape allait également permettre de recueillir des données sur les perceptions des professeurs quant à la mise en séquence des objets de formation langagière. Cette partie de la recherche prit la forme d'une enquête à questions fermées principalement. L'enquête fut adressée à tous les professeurs de français; quelques professeurs de philosophie furent invités à répondre à l'enquête pour confronter leurs conceptions à celles des professeurs de français. Une troisième enquête, un peu simplifiée à la suite de l'expérience acquise auprès des professeurs de philosophie, fut adressée aux coordonnateurs de tous les départements du collège pour caractériser les attentes et les pratiques des divers départements au regard de la compétence langagière des élèves.

Les données accumulées par les deuxième et troisième enquêtes rendent possibles diverses analyses qui n'ont pas toutes été faites à ce jour. Compte tenu des objectifs fixés au départ par la Politique de valorisation de la langue et par le Département de français, les chercheurs ont examiné les données recueillies du point de vue de la situation didactique dans laquelle ils se trouvaient et de la nouvelle situation didactique à créer. En revoyant la nomenclature proposée, en étudiant la possibilité de mettre en séquence certains aspects de la formation langagière à travers la détermination d'objectifs terminaux propres à chaque niveau, en soumettant à divers comités consultatifs les résultats de leurs études, les chercheurs ont élargi progressivement leur réflexion et conçu de donner à leurs propositions la forme d'un plan global de formation langagière.

Un plan de formation langagière

Ce plan établit au départ une conception de la formation langagière qui repose sur la seule assise théorique retenue par les chercheurs et rappelée ci-dessus. Cette conception sous-tend l'énoncé des objectifs globaux qu'ils proposent pour caractériser la formation langagière à poursuivre dans les cours de français. Ces énoncés sont formulés du point de vue de l'élève. Un premier objectif global concerne la formation langagière dans son ensemble :

développer sa compétence discursive, textuelle et linguistique pour devenir un lecteur et un rédacteur autonome.

Deux autres énoncés concernent spécifiquement la lecture :

développer sa compétence à reconstituer le sens des textes en tenant compte de la situation de communication (compétence discursive), de la structuration de la pensée (compétence textuelle) et de son énoncé (compétence linguistique)

et l'écriture :

développer sa compétence à produire des textes par lesquels il communique (compétence discursive), structure (compétence textuelle) et énonce (compétence linguistique) sa pensée.

Ces objectifs situent la formation langagière au niveau où, d'emblée, les professeurs de français du collégial veulent la situer : rendre l'élève conscient que lorsqu'il lit ou écrit, il entre en communication avec une autre personne; il doit alors être capable de résoudre ses problèmes de communication, quelle que soit leur difficulté ou l'aspect de sa compétence mis en cause; il doit aussi être capable d'adopter un point de vue et de s'en servir comme base à la critique des textes qu'il lit ou à la production des textes qu'il écrit. On n'est donc plus centré sur la seule maîtrise du code linguistique; on ne néglige en rien la question de la structuration et du développement des idées dans un texte; mais on recherche de façon intégrée une formation à la communication autonome.

Le plan de formation langagière proposé poursuit quatre grands objectifs:

- . fixer les acquis préalables à l'entrée au cégep et les développements à effectuer dans les cours obligatoires;
- . assurer l'intégration des objectifs de formation langagière aux objectifs disciplinaires (littéraires ou linguistiques) qui contraignent le contenu des cours de français;
- . déterminer précisément quelles habiletés seront évaluées, à quel moment et par quels moyens elles le seront;
- . assurer à l'élève des moyens pour consolider ses apprentissages précollégiaux et collégiaux.

Pour satisfaire aux exigences de tels objectifs, la séquence de cours d'un département de français devrait clarifier, pour l'entrée au cégep, un niveau de maîtrise de la langue permettant la réussite des cours de niveau collégial, fournir la garantie que les connaissances langagières enseignées dans un cours se greffent à d'autres connaissances langagières dont les acquis ont été préalablement vérifiés et prévoir des ressources matérielles et structurelles pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés aussi bien à l'entrée au cégep que pendant la durée des études collégiales. Ces exigences déterminent, d'une certaine façon, les composantes requises dans un tel plan de formation langagière. Les chercheurs les ont identifiées de la façon suivante :

1. des objectifs terminaux de formation langagière établissant les apprentissages à faire faire aux élèves et reposant sur une taxinomie des connaissances langagières;
2. des modalités d'intégration des objectifs de formation langagière aux objectifs disciplinaires;
3. un plan d'évaluation détaillé;
4. du matériel d'apprentissage pour soutenir le travail des professeurs et des élèves;
5. des modalités de soutien à l'intention des élèves dont les apprentissages sont insuffisants ou manquent d'assurance.

Objectifs terminaux et taxinomie des connaissances langagières

À partir de la nomenclature soumise à la consultation de leurs collègues, les chercheurs ont voulu développer un ensemble d'objectifs qui explicitent de façon observable et mesurable ce qu'un élève devrait être capable de faire au plan langagier. Cherchant à donner à leurs objectifs la forme d'un ensemble structuré et cohérent, ils ont précisé par des objectifs globaux spécifiques à chaque aspect de la compétence langagière les objectifs propres à la lecture et à l'écriture présentés ci-dessus. Pour la lecture, les objectifs spécifiques proposés sont les suivants :

1. comprendre la relation d'un texte avec la situation de communication par l'analyse, l'interprétation et l'évaluation de ses caractéristiques discursives (compétence discursive);
2. comprendre la pensée de l'auteur et sa structuration textuelle par l'analyse, l'interprétation et l'évaluation des éléments de forme et de contenu d'un texte (compétence textuelle);
3. comprendre l'énoncé de la pensée de l'auteur par la reconnaissance des éléments linguistiques et visuels d'un texte (compétence linguistique).

Pour l'écriture, les objectifs spécifiques suivants sont proposés:

1. produire un texte approprié à la situation de communication (compétence discursive);
2. produire un texte dont chacune des parties constitue une unité de sens et de structure (compétence textuelle);
3. produire un texte constitué de phrases grammaticales complexes et variées formant chacune une unité de sens et de structure (compétence linguistique).

Ces objectifs spécifiques ont ensuite été détaillés en objectifs terminaux. Les chercheurs ont établi 17 objectifs terminaux reliés à la lecture et autant pour l'écriture. Chaque objectif terminal a été analysé pour préciser, de façon la plus exhaustive possible, les habiletés (connaissances procédurales) et les savoirs (connaissances déclaratives) nécessaires à l'atteinte de l'objectif terminal. Ils ont ainsi constitué, à partir de la nomenclature initiale, une véritable taxinomie des connaissances langagières qui sous-tend l'ensemble cohérent d'objectifs de formation langagière qu'ils proposent. Cette taxinomie jointe à l'ensemble d'objectifs représente un instrument utile tant dans la planification de l'enseignement par un professeur que dans la définition d'une séquence de cours où l'on veut accorder une place importante à la formation langagière des élèves⁶.

Une intégration délicate à la formation disciplinaire

Compte tenu des inquiétudes des professeurs de français relatives à la place de la littérature dans la formation collégiale en français, l'intégration de la formation langagière à la formation disciplinaire constitue une opération délicate. D'une part, elle suppose de mettre en séquence les objectifs de formation langagière, puisque les cours de français des cégeps doivent avoir une organisation séquentielle. D'autre part, elle oblige à réfléchir à la place relative de la formation littéraire et de la formation langagière dans les cours, voire à l'équilibre entre chaque domaine et aux interrelations entre les deux domaines. Chacun de ces deux aspects constitue un problème difficile à résoudre, mais l'un ne se résout pas sans l'autre.

La mise en séquence des objectifs langagiers requiert l'établissement de préalables sans lesquels les chances de succès dans les cours de français de niveau collégial paraissent aléatoires. Pour établir un niveau de maîtrise propre à chacun des quatre cours constituant la séquence, il faut choisir des objectifs terminaux qui correspondent à ces niveaux et créent une progression dans l'évaluation de la maîtrise de la formation langagière. Cette progression, au plan langagier, nous est apparue se fonder sur deux critères : la complexité progressive des opérations intellectuelles demandées aux élèves, allant de la reconnaissance et l'identification, à l'analyse et l'interprétation, puis à l'évaluation, la critique et la synthèse; la complexité des objets langagiers manipulés, allant des unités du code et du vocabulaire à des relations forme/sens portant sur des ensembles complexes, à des éléments de style. Retenons que, quelle que soit la séquence proposée, elle devra tenir compte de la culture propre à chaque établissement collégial et des ressources humaines qui s'y trouvent. On le voit, il est plus facile de définir les contraintes qui pèsent sur l'établissement d'une séquence de formation que de formuler une proposition qui remportera l'adhésion générale.

Ces problèmes ont trouvé leur solution, au collège Édouard-Montpetit, dans le cadre de la seconde réflexion identifiée ci-haut, celle concernant l'équilibre entre les objectifs disciplinaires et les objectifs langagiers. Aux deux chercheurs qui avaient proposé une mise en séquence de leurs objectifs terminaux langagiers se sont joints six professeurs représentant divers aspects significatifs de la culture et des compétences locales. Après plusieurs consultations, ce comité proposa et fit accepter au Département une réforme en profondeur de la séquence de cours offerte. Cette nouvelle séquence fixe trois paliers progressifs, plutôt que deux auparavant : le premier palier est centré sur la lecture; le second palier, sur l'analyse et l'interprétation d'œuvres ou de questions linguistiques; le troisième, sur la synthèse. Chaque palier est défini par des objectifs d'habiletés et des seuils de réussite. Les objectifs d'habiletés sont plus proprement langagiers au premier palier et deviennent progressivement plus littéraires jusqu'au troisième palier; cependant, ils sont toujours formulés de façon à intégrer les préoccupations langagières et les préoccupations disciplinaires (littéraires ou linguistiques). Les seuils de réussite sont définis surtout qualitativement et cherchent à caractériser l'acquisition de connaissances, les habiletés de lecture, les habiletés de rédaction, la maîtrise

du code propres à chaque palier. La nouvelle séquence impose à tous les étudiants un seul et même premier cours à l'entrée au cégep et fait de même lors du quatrième cours.

Pour compléter sa séquence et assurer à des élèves plus faibles de meilleures chances de succès dans leurs études collégiales, le Département a accepté d'offrir un cours de mise à niveau en français centré sur les habiletés de lecture et de rédaction et sur la maîtrise du code; en relation avec ce cours, il a développé un instrument d'évaluation diagnostique visant à fournir à l'élève des indications sur ses forces et faiblesses dans les trois domaines visés par le cours⁷. Par ailleurs, le Centre d'aide en français a diversifié ses formules d'aide en mettant sur pied, en plus de la relation d'aide et des démarches d'autocorrection déjà disponibles, des ateliers ponctuels sur des aspects de la langue souvent mal maîtrisés.

Certes, tous les aspects du plan de formation langagière présenté ci-dessus n'ont pas encore trouvé une forme achevée. Le Département de français travaille activement à définir son plan d'évaluation et des jalons délimitant le contenu disciplinaire pour chaque cours de sa nouvelle séquence. Du nouveau matériel d'enseignement est produit par les professeurs pour le cours de mise à niveau, pour les nouveaux ateliers ponctuels au Centre d'aide, pour le premier cours de la nouvelle séquence. À travers toute cette démarche de recherche et de réflexion engendrée par l'adoption d'une politique institutionnelle de valorisation de la langue, les professeurs du Département de français du collège Édouard-Montpetit ont montré leur intérêt continu pour une meilleure maîtrise de la langue par leurs élèves, leur leadership en matière de formation langagière, leur engagement hautement professionnel à résoudre les problèmes épineux auxquels ils étaient confrontés dans des solutions innovatrices par rapport à leurs croyances et leurs attitudes antérieures.

Conclusion

Nous pensons, par les moyens mis en oeuvre, avoir fait de la langue un meilleur outil de structuration de la pensée pour l'élève, un outil aussi de meilleure communication et de cohésion sociale. Autour de ce projet collectif, nous voulons la maîtrise de la langue pour le plus grand nombre et aussi viser l'épanouissement du français. Partie de l'élève, des professeurs, du milieu, notre action s'étend à d'autres disciplines et d'autres établissements, qui en disposent et la façonnent selon leurs traditions locales. C'est notre façon de participer à la création de notre avenir comme individus et comme société et de participer à l'avenir des cégeps.

¹ LABORIT, Henri. *Éloge de la fuite*. Paris, Robert Laffont, 1976. 234 p.

² BUGUET-MELANÇON, Colette, LANTHIER, Daniel. *Projet d'implantation d'un service d'aide en français*. Longueuil, collège Édouard-Montpetit. 1985, 142 p.

³ Les auteurs ont décrit leur conception de la compétence langagière à plusieurs reprises, notamment lors d'un atelier au colloque de l'AQPC de mai-juin 1990 sous le titre « La compétence langagière : une responsabilité à partager » (Atelier 3.8)

⁴ LEBRUN, Monique. *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial* (thèse de doctorat). Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. 1987, 509 p.

⁵ LABELLE, Francine, LEFEBVRE, Jocelyne et TURCOTTE, André G. *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial. Rapport d'étude* Rapport d'étude commandé par la Direction générale de l'enseignement collégial à la Coordination provinciale de français. Mai 1989, 51 p.

⁶ Une publication des objectifs de formation langagière et de la taxinomie des connaissances langagières décrits ci-dessus est en préparation au collège Édouard-Montpetit.

⁷ Cet instrument, le Test CORÉLEC, a fait l'objet d'une présentation au colloque de l'Association des Professionnels de l'Enseignement du Français au Collégial (APEFC), à Montréal, en avril 1992, par les auteurs du test, Chantal Charbonneau, Claude Noël et André G. Turcotte.