Héloïse Masse
2025/09/15

Aimer et faire aimer le cours «Renforcement en français»: une expérience pédagogique axée sur la motivation

Ce récit de pratique reprend des idées qui ont été développées dans une communication donnée à l'Intercaf en mai 2024. Il fait aussi part de nouvelles expériences faites à l'automne 2024.

On pourrait s'imaginer que chaque enseignant ou enseignante de littérature au collégial a cumulé des notes parfaites dans tous les cours de français de son parcours scolaire, mais cette croyance ne correspond en rien à ma réalité. J'ai moi-même eu beaucoup de difficulté en français. Issue du réseau public des années 1980, j'ai évité d'apprendre les ennuyeuses notions de grammaire pour plutôt tabler sur les exposés oraux. Comme j'étais une lectrice boulimique, l'imitation m'a sauvée dans bon nombre de mes rédactions scolaires : je maitrisais parfaitement la syntaxe et j'avais un vocabulaire riche et précis. J'arrivais à corriger quelques-unes de mes fautes d'accord et, pour choisir la bonne terminaison des participes passés, tirer à pile ou face faisait très bien l'affaire. Après mon passage au cégep en « sciences-humaines-pas-de-math », je suis entrée en littérature à l'université. J'ai soigneusement évité les cours qui abordaient la dimension grammaticale de l'analyse des textes (pourtant fort intéressante, je le sais bien aujourd'hui) et j'ai paresseusement passé par la peau des fesses le cours obligatoire de linguistique où nous débitions les phrases en arbres syntaxiques : ce que j'ai pu tourner en rond, perdue dans cette sombre et inextricable forêt de malaimés! Et

puis, voilà, j'ai obtenu une maitrise en littérature française en 1997. Ainsi, après 18 ans de scolarité, avec un DES, un DEC, un bac et une maitrise en poche, je ne savais pas nommer les classes de mots et j'étais bien embêtée avec les participes passés. En 1999, je suis engagée pour la première fois comme professeure et je dois donner le cours *Français, mise à niveau*, l'ancêtre de l'actuel cours *Renforcement en français*. J'ai un syndrome de l'imposteur gros comme le stade olympique! Le temps finira par me faire découvrir que c'est précisément parce que j'avais les mêmes lacunes que mes étudiantes et étudiants que je suis devenue une bonne prof de *Renforcement*.

Aujourd'hui, cela fait 25 ans que j'enseigne et j'ai beaucoup donné le cours *Renforcement en français*. J'en suis venue à trouver plus valorisant et plus stimulant d'aider des étudiantes et étudiants à surmonter leurs difficultés en français que d'enseigner à des classes ordinaires. J'ai même développé une véritable affection pour cette population volatile, désorganisée et fragile pour qui le cours *Renforcement* est l'ultime chance de maitriser la langue, ce qui, au bout du compte, est une condition d'obtention du diplôme. Puis, ces six dernières années, j'ai fait une découverte formidable en préparant les étudiantes et étudiants les plus habiles en français à aider leurs collègues plus faibles dans le cadre du cours *Formation des monitrices et des moniteurs en français écrit*. La fréquentation des étudiantes et étudiants parmi les plus performants du collège m'a permis de mesurer l'influence de la motivation sur le parcours scolaire, de revoir des principes de pédagogie pour transmettre l'art d'enseigner, d'analyser plus finement la relation d'aide et, enfin, d'observer les bienfaits de l'apprentissage par les pairs. Cette expérience m'a aussi amenée à confirmer ce que je pressentais : ce ne sont pas les monitrices et moniteurs qui connaissent parfaitement les règles de grammaire qui aident le mieux les étudiantes et étudiants en difficulté. Celles et ceux qui hésitent, qui butent sur certaines règles complexes et qui n'ont pas le choix d'avoir recours à Antidote, à la Vitrine linguistique… ou à moi enseignent quelque chose de précieux aux étudiantes et étudiants faibles : ce n'est pas grave de ne pas avoir toute la grammaire en tête, il suffit de douter et de savoir comment chercher ses réponses.

Au fil des ans, j'ai pu observer que, chez plusieurs personnes, ce ne sont pas tant les difficultés de la langue que le manque de motivation qui nuit à l'amélioration du français, l'objectif ultime du cours de *Renforcement*. Rappelons d'abord que ce cours

ne résulte pas d'un choix, car il est automatiquement ajouté à l'horaire des personnes dont la moyenne générale au secondaire est inférieure à 75 %. Par conséquent, les classes de *Renforcement* sont souvent des regroupements de solitudes. Les étudiants et étudiantes ne retirent aucune fierté d'y être, ils et elles appartiennent à des programmes différents et leur seul point commun est d'être « poches » en français! De plus, les personnes qui ont de la difficulté en français au collégial en ont habituellement éprouvé tout au long de leur parcours scolaire. Dans leur esprit, le français est compliqué, imprévisible et très ennuyant. De surcroit, cette matière représente une source d'échec et d'anxiété puisqu'il n'y a pas de DEC sans réussite de l'épreuve uniforme de français. Face à tant d'émotions négatives, il n'est donc pas surprenant que le moindre problème grammatical à résoudre leur donne envie de fuir! L'affect négatif prend le dessus sur la grammaire et le lien de confiance avec le code linguistique s'en trouve brisé. C'est la raison pour laquelle je crois qu'avant même de réviser des règles de grammaire, le travail d'un enseignant ou d'une enseignante de *Renforcement* est de tenter de rebâtir un lien positif avec la langue. La majorité des étudiantes et étudiants qui ont une moyenne faible ou qui ont subi des échecs en français n'ont pas nécessairement besoin de se faire réexpliquer des éléments de grammaire pour la énième fois : après tout, cela fait 11 ans qu'ils et elles sont à l'école et qu'on leur apprend à écrire. Leur besoin principal est plutôt de trouver la motivation pour appliquer les règles du code linguistique dans leurs rédactions. Comment les y amener?

La collaboration et l'investissement émotif comme leviers de la motivation en *Renforcement*

Grâce au financement obtenu dans le cadre du projet *Trajectoires*[1] du Regroupement des cégeps de Montréal, j'ai testé aux sessions d'hiver et d'automne 2024 des stratégies pédagogiques coopératives et métacognitives pour favoriser la motivation et donc l'amélioration en français écrit des personnes inscrites au cours *Renforcement en français*. Mon but était de donner confiance aux étudiantes et étudiants quant à leurs compétences en lecture et en écriture et à leurs capacités d'autocorrection. Je souhaitais également améliorer leur sentiment d'appartenance à la communauté

étudiante et leur permettre de mieux définir leurs objectifs de réussite. C'est ainsi que nous avons écrit et révisé plus de 3 000 mots à travers des improvisations d'écriture, la création d'un recueil de récits et trois inévitables analyses. Dans les lignes suivantes, je décrirai l'approche pédagogique que j'ai expérimentée pour susciter la motivation des étudiants et des étudiantes de ce cours. Cette approche met l'accent sur le travail collaboratif, l'investissement émotionnel, la perception de compétence et le contrôle de l'apprentissage.

Pour favoriser la motivation par le **travail collaboratif**, j'ai tout d'abord encouragé la socialisation avec les pairs par le travail d'équipe. Pour former les équipes, j'ai emprunté à une collègue l'idée d'un « Tinder académique », c'est-à-dire un questionnaire pour sonder les préférences des étudiantes et étudiants en matière de travaux de groupe et leur niveau de motivation, et j'ai utilisé leurs réponses et leurs choix de rôle dans l'équipe (maitre du temps, scribe, vérificateur et porte-parole) pour les apparier. La signature d'un contrat d'engagement a également contribué à établir clairement les enjeux du travail d'équipe et l'aspect collaboratif du cours. Cependant, j'ai rencontré certains défis, surtout lors de la première expérimentation du cours à la session d'hiver. En effet, l'instabilité des équipes a été un problème, car l'assiduité variable des étudiantes et étudiants m'a obligée à revoir le fonctionnement des équipes et à abandonner l'assignation des rôles. Lors de ma seconde expérimentation de la formule de cours, j'ai amélioré l'approche en tenant compte des programmes d'études au moment de former les équipes, ce qui a favorisé une plus grande solidarité. J'ai également tenté d'attribuer des rôles en fonction des aspects grammaticaux (spécialistes de la syntaxe, de la ponctuation, de la grammaire et du vocabulaire/orthographe) plutôt que des fonctions dans l'équipe, mais il s'est tout de même avéré difficile de maintenir et de bien exploiter ces rôles tout au long de la session. Lors d'une prochaine itération de ce cours, je me promets d'imaginer des moyens pour mettre en place les « spécialités » de manière plus systématique afin de faire profiter les étudiantes et étudiants des avantages pédagogiques qui leur sont liés.

> *« Avant je détestais le français, maintenant j'ai hâte de venir aux cours[2]. »*

Comme je l'ai évoqué précédemment, les 60 heures de cours ont entièrement été occupées par la lecture, la rédaction et la révision de textes, en vue de réactiver les notions grammaticales acquises tout au long de leurs 11 années de scolarité. Des **ateliers collaboratifs de lecture** ont donc eu lieu à la première séance de chaque semaine de cours. La lecture obligatoire choisie, *Titre de transport* d'Alice Michaud-Lapointe, s'est avérée très appréciée et adaptée au format du cours, car elle est constituée de plusieurs courtes nouvelles indépendantes d'environ six pages chacune. Un protocole de travail précis a été mis en place pour chaque séance : 15 minutes de lecture individuelle, 15 minutes d'appréciation et de compréhension individuelles et, enfin, 15 minutes de mise en commun des réflexions et de réponse aux questions de lecture. Les échanges d'équipe étaient animés et, fait intéressant, la note d'appréciation attribuée par les étudiantes et étudiants à chaque nouvelle lue augmentait généralement après la discussion en équipe. La gestion du temps a été délicate, car l'appréciation individuelle et la mise en commun en équipe suscitaient trop d'enthousiasme et prenaient beaucoup de temps, ce qui m'a obligée à supprimer la partie consacrée à l'appréciation et à la compréhension individuelles pour privilégier le partage des impressions émotives et des questionnements cognitifs immédiatement après la lecture.

> *« [J'ai aimé] les échanges d'idées entre les groupes, car cela nous aidait beaucoup à trouver plus d'idées pour écrire notre texte. »*

Aux ateliers de lecture succédaient 50 minutes d'**improvisations d'écriture**. Pour favoriser la motivation et le plaisir d'écrire, j'ai veillé à ce que les sujets de rédaction soient ludiques et liés aux récits lus dans *Titre de transport*. J'ai proposé des exercices d'écriture variés tels que la description d'un lieu suivie d'une exagération de ses éléments ou l'élaboration d'une situation à partir d'un détail. Pour ces improvisations, je me suis inspirée de l'extraordinaire ouvrage de Mylène Fortin *Noir sur blanc, guide d'improvisations littéraires*. La participation active à ces tâches de rédaction témoignait d'une réelle motivation et d'un plaisir d'écrire chez les étudiantes et étudiants.

> *« J'ai trouvé que j'aime écrire et cela relaxe la tête. »*
> *« La rédaction d'histoires c'est cool. Les lectures aussi. »*

La deuxième séance de la semaine était entièrement occupée par la **révision en équipe** des textes rédigés au cours précédent. J'avais fait le pari pédagogique de ne pas donner de cours de grammaire, mais force est d'admettre que j'ai dû revenir sur ma décision et que, dans la seconde mouture du cours, chaque période de révision de texte était précédée d'un « gros plan » d'une trentaine de minutes maximum sur des notions grammaticales (syntaxe, ponctuation, accords dans le groupe du nom, accords dans le groupe verbal, accords des participes passés, homophones, orthographe d'usage, vocabulaire et enfin méthode de relecture). L'engagement des étudiantes et étudiants dans les périodes de révision en équipe était tangible : personne ne prenait de pause et le cours se prolongeait même de quelques minutes. J'avoue n'avoir jamais vu autant d'exemplaires de la *Boite à outils*[3] ouverts ni entendu d'argumentations aussi enflammées au sujet d'un accord de participe passé ou du choix d'un mot! Les bénéfices du travail collaboratif sont indéniables. Il a poussé les étudiantes et étudiants à constater que tout le monde rencontrait des difficultés en français, ce qui a contribué à les désinhiber et à les encourager dans la recherche de solutions. Les membres des équipes s'entraidaient pour bonifier et corriger les productions de leurs collègues. L'aspect résolument collaboratif du cours a également favorisé la socialisation, la perception de compétence et la perception de contrôle, trois éléments essentiels à la motivation (Viau, 2009). Ainsi, en 8 semaines, les groupes se sont montrés fiers d'avoir écrit, révisé et corrigé 5 rédactions hebdomadaires de 200 mots, en plus d'une analyse littéraire partielle de 350 mots à la mi-session (pour un total de 1 350 mots). Les rédactions hebdomadaires leur ont permis de rédiger de plus en plus de mots en moins de temps, ce qui témoignait d'une confiance accrue en leurs capacités. Les révisions collaboratives et les suivis des fréquences d'erreurs pour chaque texte les ont amenés à se concentrer sur leurs erreurs récurrentes et à les corriger tout en constatant leur amélioration. À la neuvième semaine, chaque classe était prête à passer à une autre vitesse : favoriser la motivation par l'investissement émotif en créant un recueil de récits inspiré de la démarche de l'autrice de *Titre de transport*.

> *« [J'ai beaucoup aimé] les activités d'apprentissage, surtout celles où on devait faire nos autocorrections en équipe. Cela m'a beaucoup aidé à repérer mes erreurs. »*
> *« J'ai aimé les corrections en équipe avec chaque personne qui a sa spécialité. »*
> *« [L]la correction en équipe […] nous a permis de tous nous remettre en question. »*

> *« [La combinaison] travail d'équipe/lectures d'équipe/suite des histoires à écrire […] travaille l'imagination. »*

Afin d'atteindre le degré d'authenticité de *Titre de transport,* chaque étudiante ou étudiant a créé un récit de 350 mots à partir d'observations faites dans les rues, les transports en commun ou au cégep. Ces observations ont été colligées dans un **carnet d'observations** qui, une fois rempli et remis, valait 5 % de la note de cours. La rédaction des récits a été suivie d'une période de deux heures de révision individuelle à l'aide d'une méthode de relecture. Un laboratoire informatique a ensuite été réservé afin que chaque personne puisse transcrire son texte et l'assortir d'une illustration. Les versions numériques de ces récits m'ont été envoyées pour que je les relie de manière à former un **recueil de récits** pour chaque classe. Évidemment, il restait encore trop de fautes pour publier les textes tels quels et j'ai dû effectuer un travail éditorial avant de les réunir dans un livret final cohérent et soigné. Lorsque j'ai distribué les recueils de récits au cours suivant, la fierté était palpable. La rédaction intérimaire[4] de 500 mots, qui portait sur l'analyse des récits de leurs pairs, a renforcé le sentiment de compétence des étudiantes et étudiants, car elle leur donnait l'occasion de travailler sur des textes qui faisaient partie de leur travail collectif.

> *« [J'ai aimé faire] le recueil de récits avec toutes nos écritures. »*
> *« [J'ai aimé] les observations dans le métro pour nos esquisses. »*

Trois outils pour persévérer et passer à l'action

Vous imaginez bien que tous ces allers-retours de textes et de documents recèlent un potentiel de complications assez élevé, surtout auprès de la population inscrite au cours *Renforcement en français*! C'est pourquoi, à la deuxième session où j'ai utilisé cette formule de cours, j'ai créé un **cahier de rédactions** regroupant tout le matériel nécessaire aux projets d'écriture proposés durant la session, un **cahier de suivi des progressions** contenant des outils favorisant l'autoévaluation et un **guide de rédaction personnel** indiquant les erreurs fréquentes et les stratégies de révision

privilégiées pour les repérer. Chacun de ces trois outils a été mis à profit à l'une ou l'autre des étapes de la formule de cours décrite précédemment.

Lors des cinq premières semaines, les étudiantes et étudiants ont utilisé le cahier de rédactions structuré qui leur permet de rédiger leurs textes, de les réviser, de comptabiliser les erreurs fréquentes et d'assurer un suivi rigoureux de leur progression. Ce cahier a été conçu pour faciliter l'organisation des informations et éviter l'utilisation de formats variés qui nuisaient à la cohérence des suivis individuels. Il comprend, pour chacune des cinq improvisations littéraires hebdomadaires, deux pages pour le premier jet, deux pages pour la version révisée (sans fautes) et une fiche d'erreurs indiquant le nombre de mots rédigés, la fréquence d'erreurs et la catégorisation des erreurs par types. Un code d'erreurs détaillé figure à la fin du cahier pour aider les étudiantes et étudiants à détecter et à classer leurs erreurs. Ainsi, au premier tiers de la session, tout le monde s'était familiarisé avec le repérage des fautes et s'était initié à la catégorisation des erreurs.

> *« [Grâce au cahier de rédactions,] [j]'ai pu voir mes améliorations organisées. »*
> *« [Le cahier de rédactions] empêche de trainer plein de feuilles. »*
> *« J'ai aimé car ça nous donnait une bonne idée de nos progressions durant la session et ça nous pratiquait à faire des rédactions. »*

L'intégration du cahier de suivi des progressions à partir de la mi-session a aidé chaque personne à faire le suivi de sa motivation, de ses difficultés et de ses progrès. La première activité pédagogique contenue dans ce cahier consistait en une autoévaluation en profondeur de la première moitié du cours (note à ce jour, état des compétences en lecture, en écriture et en langue, état de sa motivation, identification de ses difficultés linguistiques récurrentes, etc.). Cette activité d'autoévaluation en plusieurs volets étant sommative, je pouvais m'assurer du sérieux de la démarche. L'objectif de l'autoévaluation était de favoriser la métacognition des étudiantes et étudiants et de les encourager à se relever les manches pour entreprendre la deuxième moitié de la session. La deuxième activité du cahier de suivi correspondait à un devoir d'autocorrection de la rédaction de mi-session. Ce cahier contenait aussi

deux « autoévaluations prédictives », une à faire avant la rédaction intérimaire et l'autre avant la rédaction finale, qui demandaient de prendre connaissance de la note cumulée jusqu'à présent et de calculer le résultat à obtenir pour réussir le cours. Enfin, les détails d'une méthode de relecture en trois étapes étaient également compris dans le cahier. Le caractère factuel des activités du cahier de suivi des progressions (notes, fréquence d'erreurs, catégorisation des erreurs récurrentes, etc.) a été très apprécié des groupes et s'est révélé efficace pour les aider à mesurer les efforts à faire pour s'améliorer et pour réussir le cours.

> *« J'ai aimé que si je doute de mes erreurs je peux aller vérifier celles que je fais le plus. »*

Enfin, l'activité de création d'un guide de rédaction personnel, destiné à aider les étudiantes et étudiants à réussir les rédactions à venir (intérimaire et finale), a marqué un tournant dans le travail métacognitif à faire dans le cours. Il s'agit d'un document de huit pages qui sert principalement à se fixer des objectifs et à anticiper les stratégies à mobiliser pour réussir les rédactions (ex. : note visée, répartition du temps à accorder à chaque tâche de l'évaluation, méthode de relecture personnalisée, références à la grammaire, astuces personnelles, etc.). Le guide est mis à jour après chaque rédaction. La première étape était de réviser, pendant une période de deux heures, leur récit à intégrer au recueil à l'aide d'une méthode de relecture (comprise dans le cahier de suivi des progressions) ciblant certaines règles de base. Dans l'évaluation de ce travail, des points étaient alloués pour la présence de marques de révision (surlignement, flèches, couleurs, lunettes), ce qui a permis aux étudiantes et étudiants de constater leur efficacité. L'objectif de l'autocorrection des fautes restantes a été clairement établi : se préparer à la rédaction intérimaire où le temps de révision allait être significativement moindre. Elles et ils ont donc fait la comptabilité précise des erreurs restantes dans chaque catégorie, ont identifié les sous-catégories où la récurrence d'erreurs était la plus élevée, se sont créé des astuces pour les erreurs les plus fréquentes et ont consigné toutes ces informations dans leur guide de rédaction.

L'élaboration du guide de rédaction personnel a permis aux étudiantes et étudiants de constater l'efficacité de leur travail de révision. Tout comme les « autoévaluations prédictives » contenues dans le cahier de suivi, ce travail a fortement stimulé l'effort

métacognitif des étudiantes et étudiants. Les séances consacrées à l'élaboration de son propre guide de rédaction en fonction de ses besoins grammaticaux ont ajouté une valeur pédagogique aux activités d'apprentissage en révélant l'utilité de chacune d'entre elles.

> *« Je trouve que [le guide de rédaction] est assez utile pour te donner un but à faire durant la rédaction. »*
> *« Très utile, il permet de bien progresser pour organiser mon temps et faire de bonnes astuces de vérification. »*
> *« Ça aide à savoir quoi vérifier à la place de le faire n'importe comment. »*

En conclusion, l'expérimentation proposée a fort bien réussi. La fréquence d'erreurs dans les rédactions a diminué et la compilation des réponses du sondage indique que les activités d'apprentissage ont été jugées utiles, pertinentes et même plaisantes. Le travail collaboratif s'est avéré un outil précieux pour stimuler la motivation et favoriser la réussite. Malgré certains défis logistiques, les bénéfices en matière d'engagement, de socialisation et de perception de sa compétence font de cette formule de cours une approche à privilégier. L'expérience m'a également amenée à constater que l'investissement émotif dans les activités pédagogiques est un levier puissant pour stimuler la motivation. En reliant les activités d'écriture aux émotions des étudiantes et étudiants, à leurs expériences personnelles et à leurs aspirations, on peut susciter un engagement plus profond et un réel plaisir de lire et d'écrire. Enfin, le cahier de rédactions, le cahier de suivi des progressions et le guide de rédaction personnel sont apparus comme des outils précieux. Ils ont permis à chaque personne de suivre ses progrès, d'identifier ses difficultés et de créer ses propres outils de révision, ce qui a favorisé la métacognition, l'organisation, l'efficacité, la persévérance… et la motivation à réussir.

Le projet pédagogique décrit dans le présent article fera l'objet d'une fiche dans le Répertoire de pratiques à impact élevé du Carrefour de la réussite au

collégial. Il sera possible de la consulter en ligne pour découvrir d'autres détails à propos de cette approche visant à favoriser la motivation dans le cours *Renforcement en français*.



Référence

VIAU, Rolland (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 217 p.

1 Le volet français du projet *Trajectoires*, une initiative visant à recueillir des données et à agir sur la transition secondaire-collégial dans la région montréalaise, a financé des projets d'expérimentation en classe à partir d'aout 2023. Les projets choisis devaient tenter de favoriser la réussite du premier cours de français au collégial chez certaines populations étudiantes. [Retour]

2 Les citations d'étudiantes et d'étudiants qui jalonnent le présent texte sont tirées des sondages distribués à la fin de chaque session pour évaluer la formule de cours expérimentée. [Retour]

3 La *Boite à outils* est un manuel de grammaire publié chez Modulo et conçu spécifiquement pour le collégial. Il s'agit d'un ouvrage obligatoire dans les classes de *Renforcement* de notre cégep. [Retour]

4 L'analyse intérimaire est l'une des trois analyses obligatoires prévues dans le plan-cadre. Elle consiste en une rédaction en tout point semblable à l'épreuve finale par le nombre de mots et le type de texte à produire. [Retour]



Héloïse Masse

Enseignante de français, fondatrice etresponsable de SOS français et de Maisonneuve en commun au collège de Maisonneuve