Anne-Marie Duval
Chloé Godbout
2018/03/12

Français discipline transdisciplinaire Grammaire Métacognition Révision / correction

Des ateliers motivants pour se réapproprier la grammaire dans son programme

Développer les compétences langagières pose des défis constants aux enseignants et enseignantes du collégial, en particulier à ceux de la formation spécifique, souvent moins outillés pour soutenir leurs élèves sur ce plan. Au cégep de Sainte-Foy, une orthopédagogue et une conseillère pédagogique ont travaillé de concert à l'élaboration d'outils et de stratégies facilitant le développement de ces compétences chez les étudiants et étudiantes de la formation technique. Le projet « Mon français, ma carrière » vise à soutenir les élèves à l'intérieur même de leur programme afin de modifier leur perception — souvent répandue — que la langue constitue un objet d'apprentissage « en périphérie » de leur formation (dans les cours de littérature ou au centre d'aide en français) et que parfois même, elle les « freine » dans la poursuite de leur programme. Ce projet, qui cible les élèves inscrits à leur première session d'études, leur propose des contextes d'apprentissage de la langue authentiques, donc susceptibles d'être plus significatifs pour eux. L'objectif est qu'ils puissent mieux saisir la pertinence et l'intérêt de prendre eux-mêmes en charge les défis que leur pose la maitrise de la langue dans la perspective de leur développement professionnel futur.

Dans le cadre de ce projet, la maitrise du français est présentée comme une compétence professionnelle (Debeurme, Lachapelle et Pelletier, 2016), au même titre que les autres compétences du programme. Les compétences langagières sont alors perçues comme des leviers essentiels de la future fonction de travail. C'est pourquoi

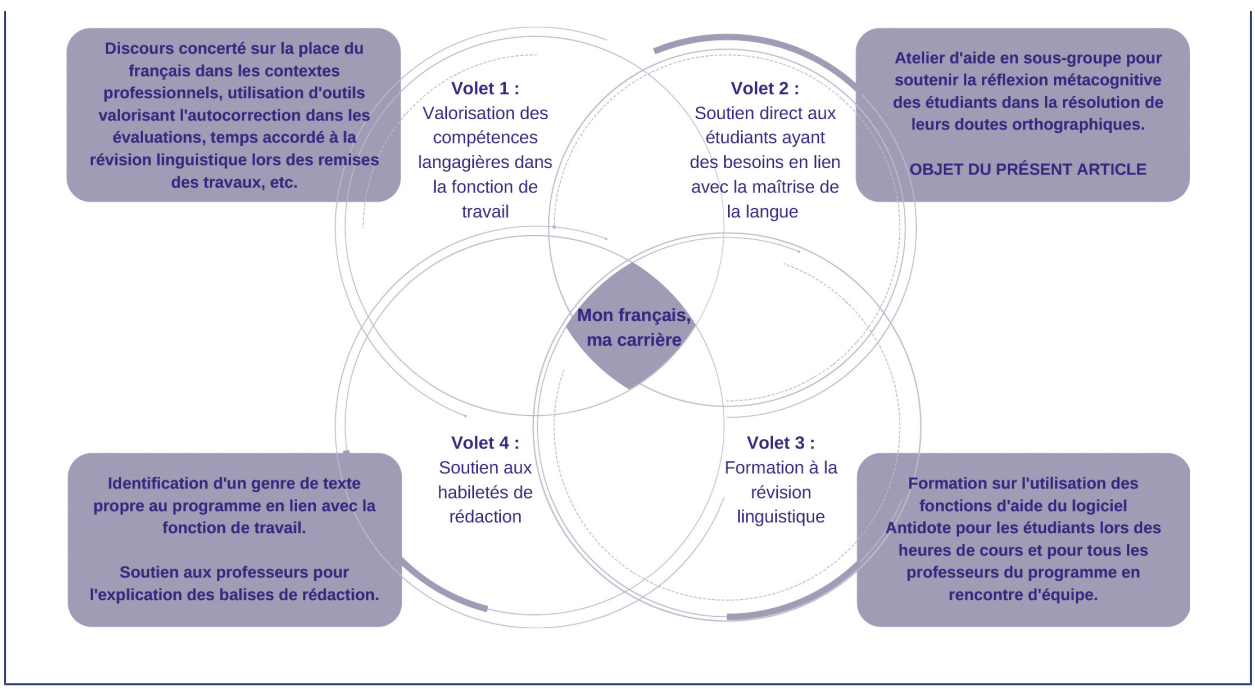
certaines mesures mises en place ont été rattachées au cours porteur de la compétence « Analyse de la fonction de travail ». Le projet a pris son envol à l'automne 2016. À cette étape, trois programmes techniques ont été retenus afin de démarrer l'expérimentation à petite échelle : les programmes de Technologie forestière, de Techniques d'éducation spécialisée et de Conseils en assurances et en services financiers. Le projet a d'abord été offert, sur une base volontaire, aux étudiants et étudiantes de ces trois programmes, qui avaient des difficultés plus marquées en français écrit. À la suite de cette première expérimentation, trois autres programmes se sont joints aux précédents à la session d'automne 2017, soit Techniques d'éducation à l'enfance, Gestion commerciale et Techniques de design de présentation.

Des portes d'entrée diversifiées pour répondre à des besoins variés

À partir des recherches sur la question (notamment celle de Debeurme, Lachapelle et Pelletier, 2016), en nous inspirant d'initiatives présentes dans le réseau, en particulier celle du cégep de Rimouski (Paradis et Prudhomme, 2014), et en continuant d'améliorer nos pratiques locales, nous avons développé un cadre d'intervention à la fois réaliste et flexible pour des enseignants et enseignantes qui n'ont pas à être des spécialistes de la langue, un cadre qui puisse leur offrir différentes portes d'entrée, de même qu'à leurs élèves, pour soutenir l'amélioration du français au sein de leur programme. Le projet comporte quatre volets (voir la figure 1).

Figure 1

Les quatre volets du projet « Mon français, ma carrière »



Si les quatre volets se complètent et forment un ensemble de mesures concertées, le soutien direct aux étudiants et étudiantes ayant des besoins en lien avec la maitrise de la langue est celui pour lequel nous avons davantage cherché à innover. C'est pourquoi nous nous y attardons plus attentivement dans le présent article.

Des ateliers d'aide innovants

L'une des mesures d'aide proposées dans ce volet est la participation volontaire[1] des élèves à des ateliers de grammaire sous la forme de la dictée 0 faute (dictée métacognitive et interactive), selon le modèle de Nadeau et Fisher (2014). Cette méthode pédagogique favorise le développement de la métacognition lors de la résolution de doutes orthographiques en situation de révision et de correction de texte. Une telle formule, déjà expérimentée au primaire et au secondaire, semble avoir été peu exploitée aux études supérieures (Fisher, Huneault et Nadeau, 2015). Pour motiver des étudiants et étudiantes à participer à ces ateliers, nous faisons valoir la singularité de cette formule : les élèves n'auraient pas à suivre, pour une énième fois, des cours magistraux sur l'application des règles de grammaire, mais bien à développer des stratégies réflexives les aidant à résoudre leurs doutes orthographiques dans toutes les situations d'écriture susceptibles de se présenter dans leur programme. L'intérêt de cette formule est donc grand au collégial, où la grammaire – en-dehors des cours de mise à niveau – n'est plus un objet d'enseignement. La dictée 0 faute aide les élèves à mieux intégrer les acquis en langue qu'ils ont

développés dans leur parcours scolaire et à enrichir ces derniers.

Objectifs des ateliers

Quatre objectifs, toujours inspirés des travaux de Nadeau et Fisher, ont motivé la mise en œuvre des ateliers de grammaire métacognitifs :

1. Il s'agit d'abord d'amener les élèves à devenir plus autonomes et plus efficaces en situation de révision et de correction de textes, que ceux-ci soient spécifiques à leur programme technique ou non.

2. Les ateliers visent par ailleurs à ce que les étudiants et étudiantes réussissent à repérer plus efficacement leurs fautes d'orthographe grammaticale, et ce, dans les différentes situations de communication, en particulier celles dans lesquelles ils se retrouveront dans leur futur professionnel.

3. À la suite de l'identification des possibles erreurs dans leurs rédactions, les élèves sont appelés à expliquer leurs doutes orthographiques en prenant appui sur un vocabulaire grammatical précis et un métalangage juste. Nommer explicitement la classe des mots, les groupes de mots et leur fonction leur donne autonomie et confiance en leur capacité de réviseurs.

4. Enfin, dans le but de maximiser le recours à la métacognition au cours du processus d'écriture et de révision, les étudiants et étudiantes sont invités, pendant les ateliers, à participer activement à des échanges qui sollicitent chez eux la capacité à réinvestir le métalangage grammatical pour expliquer leurs doutes et pour émettre des hypothèses de « résolution de problème ». Cette participation active, stimulée par la formule pédagogique interactive, favorise des apprentissages de qualité, transférables et durables.

Description de la formule d'ateliers

Dans l'expérimentation réalisée au cégep de Sainte-Foy, un bloc de cinq rencontres de 50 minutes chacune est offert (voir la figure 2). Les rencontres ont lieu à la session d'automne, au retour de la semaine de lecture, et ce, pendant cinq semaines consécutives; elles se déroulent en dehors des heures de classe, à un moment où les élèves ont une plage horaire libre. Dans la première phase du projet, à l'automne 2016, l'animation des sous-groupes a été assurée par trois enseignants et enseignantes de

littérature et une orthopédagogue. À la session d'automne 2017, trois personnes diplômées à la maitrise en études littéraires et ayant une expérience pertinente en pédagogie, ainsi qu'une orthopédagogue, ont animé les rencontres. Nous évaluons actuellement diverses avenues quant à l'animation des ateliers pour la session d'automne 2018 compte tenu des défis de supervision qu'occasionne cette formule pédagogique. En effet, comme l'animateur ou l'animatrice se doivent de diriger les discussions de façon neutre, de faire préciser les doutes ou les hypothèses des étudiants et étudiantes, de leur laisser du temps pour réfléchir, de les aider à exprimer leur démarche et de les guider vers un raisonnement grammatical complet, un suivi doit être assuré par un ou une responsable, et ce, tout au long des ateliers, dans le but de valider le respect de la démarche et de réguler les actions, au besoin (Fisher et Nadeau, 2016). Au départ, nous avons songé à proposer à des élèves tuteurs ou tutrices du centre d'aide en français d'animer les ateliers. Mais la formule privilégiée nous a démontré l'importance de recourir à des personnes expérimentées tant du point de vue du métalangage grammatical que du point de vue de l'animation pédagogique. Un encadrement étroit offert par l'orthopédagogue a quand même été nécessaire pour soutenir les animateurs au cours de cette expérience.

Concrètement, à la suite de la rédaction d'une dictée correspondant à leur niveau scolaire et à leurs besoins (dictées disponibles sur le site du CCDMD), les élèves sont amenés à énoncer leurs doutes orthographiques, à cibler les graphies des mots posant problème et à résoudre ces doutes en groupe, avec l'aide de l'animateur, et ce, une phrase à la fois, dans le but d'atteindre l'objectif « 0 faute ». Pour ce faire, plusieurs concepts et notions linguistiques sont réinvestis au cours même du processus de révision et de correction, et non à travers une série d'exercices décontextualisés ne favorisant pas le transfert des apprentissages.

Figure 2

Déroulement des cinq séances

Séance 1	Séances 2 à 5

- Présentation des objectifs
- Présentation de la dictée 0 faute (quoi?, comment?, pourquoi?)
- Modélisation de la formule
- Retour sur les connaissances antérieures (métalangage)
- Pratique guidée de la formule (une phrase dictée, révisée et analysée)
- Retour : intégration

- Rappel des connaissances : notions révisées la semaine précédente
- Réalisation de la dictée, une phrase à la fois; identification des doutes orthographiques; réflexion métacognitive; résolution grammaticale
- Retour : intégration des apprentissages faits lors de la rencontre

*À la cinquième et dernière rencontre, il est également très utile de récapituler les étapes permettant d'analyser et de résoudre ses doutes orthographiques.

Méthode de résolution des doutes orthographiques

Une méthode de résolution des doutes orthographiques est enseignée (Senécal, 2016; Fisher, Huneault et Nadeau, 2015) :

- Identification du doute orthographique
- Énonciation d'une hypothèse pouvant mener à la résolution du doute (identification de la classe de mots, du groupe de mots et de la fonction syntaxique impliqués dans le doute, etc.)
- Choix et utilisation d'une manipulation syntaxique aidant à valider l'hypothèse de départ
- Validation du sens de la phrase selon la manipulation syntaxique effectuée
- Validation de l'hypothèse de départ

Les doutes des élèves font naitre des discussions grammaticales intéressantes parce qu'ils amènent chacun d'eux à décortiquer et à justifier leurs raisonnements, voire à les déconstruire et reconstruire au besoin. À cet égard, pour l'animateur, chaque minute des ateliers est composée d'imprévus. Il ne s'agit donc pas d'une méthode statique répétée d'une rencontre à une autre. Le contenu des séances est continuellement alimenté par les questions, les doutes, les raisonnements et les échanges. Les élèves sont guidés dans cette démarche qui a pour but de les rendre autonomes en situation de résolution d'un doute orthographique en période d'écriture, et ce, peu importe le genre de texte à produire. Toutes les notions de la grammaire du texte et de l'orthographe grammaticale sont susceptibles d'être réinvesties dépendamment des doutes orthographiques énoncés par le groupe. Il s'agit donc de rencontres personnalisées selon la réalité et les besoins grammaticaux des élèves.

Composition des sous-groupes et environnement mis en place

Les groupes sont composés d'étudiants et étudiantes provenant d'un même programme, ce qui établit un climat de confiance et d'échanges plus facilement, puisque les élèves se connaissent tous pour la plupart. Le maximum de participants ou participantes par groupe est de 15, un nombre restreint qui favorise la spontanéité dans les échanges et offre l'opportunité à tous de s'exprimer dans la période de temps allouée. Sont ainsi exposés un large spectre de perceptions, d'analyses, de justifications et de doutes orthographiques, ce qui contribue à la modélisation de multiples raisonnements pour en arriver à une résolution efficace des incertitudes survenant lors de la rédaction de la dictée. Bien sûr, il est également possible d'animer une telle formule auprès d'un plus grand nombre d'élèves.

L'organisation de l'environnement est un élément important à considérer lors de la mise en œuvre d'ateliers de ce type. Dans le cas présent, comme les groupes ont été constitués selon l'origine du programme d'études suivi, les locaux où se sont tenues les rencontres ont été réservés dans les ailes où la majorité des cours de chacun des programmes avaient lieu. Puisque l'objectif est d'instaurer un climat convivial favorisant les échanges, il est pertinent de disposer les tables de manière que tous puissent se faire face. Afin de développer le lien de confiance et de proximité entre les participants ou participantes et la personne qui anime, celle-ci prend place à la table de discussion, parmi les élèves, et cherche essentiellement à favoriser les échanges dans le groupe.

Défis et retombées de la formule

Les ateliers proposés dans cette formule ont amené les étudiants et étudiantes, tout au long des cinq séances, à développer une confiance en leurs capacités de réviseurs. De fait, demander aux élèves d'exposer leurs doutes orthographiques à leurs pairs a contribué à diminuer le complexe relié à la maitrise de la langue, car tous ont exposé un besoin similaire. Au départ, la formule, déstabilisante par sa nouveauté et l'engagement actif qu'elle exige de chacun, n'a pas fait l'unanimité auprès des étudiants et étudiantes (fragilité du sentiment de compétence, engagement affectif et cognitif pour se familiariser avec la formule), mais force est de constater que ces réticences se sont généralement dissipées après deux séances de travail.

L’inquiétude des élèves devant cette formule pédagogique exige par ailleurs des animateurs ou animatrices une grande assurance. Ils doivent clairement expliquer le sens de ce cadre de travail, créer un climat de confiance qui favorise la prise de risque et le droit à l’erreur; ils doivent aussi conjuguer leurs habiletés d’animation avec le côté imprévisible des questions et des situations de doutes orthographiques soulevées. De plus, ils ont souvent développé leurs propres habiletés en grammaire dans un contexte d’enseignement plus traditionnel. Il est toutefois essentiel de mentionner qu’un animateur, par exemple, peut lui aussi être en situation de doute orthographique lors des rencontres. Il est alors préférable qu’il expose d’emblée ce fait aux élèves et qu’il tire profit de la situation pour modéliser son propre raisonnement visant à résoudre son doute orthographique. De fait, les trois animateurs ayant participé à l’expérience à l’automne 2017 ont tous mentionné que cette façon d’explorer la grammaire avait influencé leur propre pratique. En effet, étant tous des tuteurs expérimentés en français au collégial ou à l’université, ils se sont approprié les fondements de la dictée 0 faute pour ainsi l’ajuster à la réalité du tutorat. Ils mentionnent avoir observé des changements positifs sur le plan des raisonnements métacognitifs des étudiants et étudiantes accompagnés à l’extérieur du projet « Mon français, ma carrière ».

Lors de la première expérimentation (automne 2016), quatre séances de travail avaient été prévues. Deux des trois groupes ont demandé, à notre grande surprise, de poursuivre les ateliers au-delà, et ils ont ainsi participé de façon tout à fait volontaire à sept rencontres. S’il est difficile d’établir un lien de corrélation directe entre la participation aux ateliers d’aide et la réussite, les données qualitatives recueillies auprès des enseignants et enseignantes comme des élèves apparaissent très concluantes. Les enseignants et enseignantes soulignent une amélioration perceptible sur le plan de la maitrise de la langue dans les travaux des étudiants et étudiantes de leur programme.

Figure 3

Comparatif des sessions d’automne 2016 et d’automne 2017

Première année : automne 2016	Deuxième année : automne 2017

• 3 programmes techniques • 3 sous-groupes d'ateliers • 1 à 7 inscriptions par sous- groupe d'ateliers • Environ 10 % des élèves des trois programmes techniques ont participé aux mesures d'aide sur une base volontaire.	• 6 programmes techniques • 6 sous-groupes d'ateliers • 5 à 15 inscriptions par sous-groupe d'ateliers • Entre 25 et 30 % des élèves des six programmes techniques se sont prévalus d'une mesure d'aide de façon volontaire.

Bref, l'expérience de la dictée 0 faute s'avère selon nous une voie fort intéressante – complémentaire aux mesures déjà existantes dans les collèges – pour soutenir les étudiants et étudiantes en français, notamment dans la formation technique. Si les ateliers d'aide constituent une option efficace, il pourrait être utile de voir comment la dictée 0 faute ou sa variante, « La phrase dictée du jour » (Fisher, Huneault et Nadeau, 2015; Nadeau et Fisher, 2014), pourraient être directement intégrées comme stratégies pédagogiques pour soutenir le développement de l'élément de compétence « Réviser et corriger le texte » dans les cours de français de la formation générale. De plus, la rédaction de dictées représentatives du genre d'écrit professionnel à réaliser dans chaque programme pourrait être envisagée (c'est d'ailleurs le cas pour la session d'automne 2018).

Laissons le mot de la fin à trois étudiants ayant participé aux ateliers. Leurs témoignages sont convaincants : ils soulignent les effets positifs de leur expérience sur leur sentiment de compétence à l'égard de la langue, sur leur motivation à participer et sur leur maitrise effective de la langue dans leurs cours de formation spécifique comme dans leurs cours de français et de philosophie.

https://monde.ccdmd.qc.ca/video/?id=112619&taille=1080&adaptatif=1

Témoignages d'élèves en Technologie forestière au cégep de Sainte-Foy (de gauche à droite) : Gabriel Paquette, Valérie Cloutier et David Boily (source : cégep de Sainte-Foy)

Références

DEBEURME, G., G. LACHAPELLE et J. PELLETIER (2016). « La

compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession », *Correspondance*, vol. 22, n^{o} 4. [En ligne]. [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-competence-a-produire-des-ecrits-professionnels-attendue-dans-lexercice-dun-metier-ou-dune-profession/]

FISHER, C., M. HUNEAULT et M. NADEAU (2015). « La dictée "0 faute" et la "phrase dictée du jour"; un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale », *Correspondance*, vol. 21, n^{o} 1. [En ligne]. [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale/]

FISHER, C. et M. NADEAU (2016). « Pistes d'observation pour la conduite des activités de dictée 0 faute et de phrase dictée du jour », *Scolagram*, *revue de didactique de la grammaire*, n^{o} 3, 6 octobre 2016. [En ligne]. [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter/didactique-de-la-grammaire-col-180/production-et-reception-du-metalinguistique/negociation-graphique/213-pistes-d-observation]

NADEAU, M. et C. FISHER (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte,* Rapport de recherche FRQSC. [En ligne]. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte-w9hm3gk81425325899046]

PARADIS, C. et A.-C. PRUDHOMME (2014). « Une approche programme pour valoriser le français dans les techniques », *Correspondance*, vol. 20, n^{o} 1. [En ligne]. [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-tout-bagage-on-a-vingt-ans/une-approche-programme-pour-valoriser-le-francais-dans-les-techniques/

]

SENÉCAL, M.-N. (2016). *Le party de l'année – Analyse grammaticale et réflexion métalinguistique*, Les Éditions Génie Folie.

1 Tous les programmes ont la possibilité d'offrir jusqu'à 5 % de points de la note finale du cours pour inciter les étudiants et étudiantes à s'inscrire aux mesures d'aide (en accord avec les modalités d'évaluation prévues dans la Politique d'évaluation des apprentissages) [Retour]



Anne-Marie Duval

Conseillère pédagogique au cégep de Sainte-Foy



Chloé Godbout

Orthopédagogue au cégep de Sainte-Foy