Isabelle Cabot

Marie-Claude Lévesque

2013/01/01

Logiciels d'aide à la rédaction Technologies éducatives

Coup d'œil sur les pratiques pédagogiques dans le cours de Renforcement «traditionnel»

Marie-Claude Lévesque enseigne la littérature et **Isabelle Cabot**, la psychologie. Le présent article rend compte d'une enquête préalable à une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), visant à évaluer l'effet des TIC sur la motivation des élèves dans un cours de *Renforcement en français*. Avant de procéder à des comparaisons entre un groupe d'élèves utilisant les TIC de manière systématique et un autre groupe recevant un enseignement plus classique, les auteures ont effectué un sondage dans le réseau afin de savoir de quelles pratiques était constitué le cours de *Renforcement* « traditionnel ». Ce sont les résultats de ce sondage qu'elles présentent ici.

Un cours de *Renforcement* « traditionnel »… qu'est-ce que c'est?

Existe-t-il un modèle « typique » du cours de *Renforcement en français*? Si oui, quels outils, ouvrages de référence, pratiques pédagogiques, tâches de lecture et d'écriture le composent? C'est dans le cadre d'un projet PAREA intitulé Intégration des TIC et motivation en français[1] que ma collègue Isabelle Cabot et moi-même nous sommes posé ces questions. Notre recherche consiste à mesurer l'impact d'un apprentissage en environnement numérique sur la motivation et la réussite des élèves de ces cours. Au groupe expérimental « totalement branché », évoluant en laboratoire informatique, correspond un groupe-témoin, au sein duquel l'enseignement et l'apprentissage se font de manière « traditionnelle ».

Au moment d'établir le cadre méthodologique, nous avons dû répondre à cette question préalable : en quoi consiste, au juste, l'enseignement dit « traditionnel »? Comme il importait d'établir les balises de ce cours avant même d'effectuer des comparaisons entre le groupe expérimental et le groupe-témoin, nous avons mis au point un sondage à l'intention des enseignants. Celui-ci, réalisé à l'aide du logiciel SurveyMonkey, comprenait 17 questions avec un choix de réponses et un espace réservé aux commentaires. Les questions 1 à 7 concernaient en particulier le type d'enseignement (pédagogie différenciée ou non), les lectures et types de rédactions exigés, les outils de travail et de correction autorisés. Les questions 8 à 15 visaient à vérifier dans quelle mesure l'enseignement traditionnel intégrait déjà, le cas échéant, les TIC. Par ailleurs, étant donné que l'impression de contrôler son environnement est une composante essentielle de la motivation, nous souhaitions savoir si, dans une certaine mesure, les élèves avaient la possibilité d'exercer des choix quant aux points de langue travaillés, aux outils de travail, etc. Nous profitions ensuite de l'occasion pour demander aux enseignants, de manière plus informelle, s'ils faisaient face à des problèmes de discipline plus fréquents dans ces groupes. Enfin, le sondage se concluait sur une question particulièrement sensible : quelle était, à leur avis, LA principale cause d'échecs au cours de *Renforcement*?

Le sondage a été envoyé dans les collèges entre décembre 2011 et janvier 2012. Vingt-six (26) enseignants ont bien voulu prendre de leur temps pour y répondre et l'enrichir de leurs commentaires; nous les en remercions chaleureusement.

Résultats du sondage

Voici un compte rendu des résultats obtenus. Bien entendu, étant donné la taille de l'échantillon, ceux-ci ne sont pas généralisables à l'ensemble du réseau. Cependant, ils nous permettent de jeter un œil curieux dans les classes de ces collègues… ce qui n'est pas dénué d'intérêt!

1. **Les notions de français vues dans le cours (par exemple, les homophones, la virgule…)**

   a. sont les mêmes pour tous les élèves (15,4 %)
   b. sont personnalisées (chaque élève travaille les difficultés qui lui sont propres) (7,4 %)
   c. sont en partie les mêmes, en partie personnalisées (76,9 %)

On remarque ici que plusieurs pratiquent une pédagogie différenciée, du moins partiellement. Le plan d'étude « classique », où le contenu est le même pour tous, laisse place à une plus grande souplesse en fonction des besoins et difficultés de chacun.

2. **Imposez-vous la lecture de textes, littéraires ou autres, aux élèves?**

   a. Oui (100 %)
   b. Non (0 %)

La lecture fait donc partie intégrante du cours, conformément, d'ailleurs, aux compétences 4 et 5 du devis ministériel (respectivement *Dégager le sens de textes courants et littéraires* et *Rédiger un texte lié à la compréhension d'un texte littéraire*). On constate cependant, à la lecture des commentaires, que le volume de ces lectures varie beaucoup d'un enseignant à un autre. Ainsi, alors que certains ne font lire qu'un petit nombre de textes très courts, d'autres exigent la lecture d'une, de deux, voire de trois œuvres littéraires complètes (surtout des romans), souvent même assorties de quelques textes supplémentaires. De même, tandis que certains mettent surtout au programme des textes non littéraires issus de journaux comme Le Devoir, d'autres

proposent principalement, voire exclusivement, des œuvres littéraires (surtout des romans et des nouvelles). Parmi nos répondants, un seul laisse aux élèves, pour quelques exercices, le choix du texte à lire.

3. Les élèves ont-ils la possibilité de choisir certaines des lectures qu'ils effectuent dans le cadre du cours?

a. Oui (30,8 %)
b. Non (69,2 %)

Ce qui ressort des commentaires à cette question, c'est que la notion de « choix » prête à de multiples interprétations. Ainsi, il peut s'agir simplement de laisser choisir une nouvelle à l'intérieur d'un recueil choisi par l'enseignant; dans un cas, les élèves peuvent décider de deux des trois romans à l'étude. On ne précise pas, cependant, si ce choix est entièrement libre ou s'il se fait à l'intérieur d'un corpus préalablement établi; de même, on ignore si le choix est effectué par la classe (qui voterait pour une œuvre en particulier) ou par chaque élève, individuellement.

4. Les élèves peuvent-ils choisir certains des sujets sur lesquels ils rédigent?

a. Oui (50 %)
b. Non (50 %)

Les usages, ici, sont bien partagés. On comprend toutefois à la lecture des commentaires que la plupart de nos 26 répondants entendent par « choisir » le fait de pouvoir opter pour l'un ou l'autre de deux énoncés proposés. Dans le cas de courts exercices de rédaction avec contraintes, deux enseignants disent demander à la classe, à l'occasion, de suggérer un sujet.

5. Les rédactions exigées sont…

a. de forme imposée seulement (53,8 %)
b. de forme libre seulement (0 %)
c. de forme imposée et libre (46,2 %)

La structure couramment imposée par nos répondants est celle, très générale, qui comprend une introduction, un développement et une conclusion. Un enseignant mentionne qu'il ne demande que des dissertations, afin que les élèves *continuent à développer les compétences propres aux cours de littérature*; nous supposons, ici, qu'il s'agit d'un collège où le cours de *Renforcement* n'est pas situé en début de parcours, mais plutôt imposé aux élèves qui échouent au critère de qualité de la langue dans un cours de littérature. Un autre enseignant dit permettre de « petites libertés » formelles à ses élèves, à l'occasion.

6. Les élèves peuvent-ils choisir certains des sujets sur lesquels ils rédigent?

a. Oui (26,9 %)
b. Non (73,1 %)

Même si, dans la grande majorité des cas, les élèves de nos répondants rédigent dans la perspective de n'être lus que par leur enseignant, il arrive que certaines pratiques collaboratives aient lieu. Il peut s'agir simplement de rédiger à partir d'un plan élaboré en équipe, ou de comparer les forces et les faiblesses d'une rédaction avec des collègues, au moyen d'une grille de correction. On considère aussi comme une forme de partage le fait de projeter, en classe, la meilleure rédaction, que l'enseignant commente afin qu'elle serve d'exemple aux autres élèves. Un enseignant exprime cependant le souhait de transcender éventuellement les limites de la classe pour diffuser certains écrits sur Internet, via une plateforme comme WordPress.

7. Les élèves peuvent-ils choisir certains des sujets sur lesquels ils rédigent?

a. Aucun (25 %)
b. DE VILLERS, Marie-Éva. *Multidictionnaire de la langue française* (45 %)
c. ROBERT, Paul. *Le Petit Robert* (5 %)
d. BESCHERELLE. *L'Art de conjuguer* (5 %)
e. LECAVALIER, Jacques. *L'Express grammatical* (20 %)

D'autres manuels d'exercices ou ouvrages de référence étaient suggérés, mais seuls

les choix de réponses ci-dessus ont récolté des suffrages. Il est intéressant de remarquer que les livres imposés sont très majoritairement des ouvrages de référence; les cahiers d'exercices conçus spécifiquement pour le cours de *Renforcement* semblent fort peu populaires chez les enseignants qui ont répondu au sondage. Seuls trois enseignants utilisent respectivement Le français, pas si compliqué! (Côté, 1998), le cahier d'exercices de la Boîte à outils (Bonenfant et G. Turcotte, 2008) et la Trousse de survie pour écrire sans fautes (Asselin, 2010). Deux précisent avoir constitué eux-mêmes un recueil d'exercices destiné à leurs élèves.

8. Pour le travail en classe, quels outils technologiques pour l'information et la communication (TIC) utilisez-vous?

a. Aucun (21,7 %)
b. Présentations de type PowerPoint (56,5 %
c. Tableau blanc interactif (13,0 %)
d. Télévoteurs (0 %)
e. Environnement numérique de travail, de type Moodle (8,7 %)

Ainsi, plus de la moitié des enseignants du sondage ont adopté un support comme PowerPoint pour présenter la matière à leurs élèves. Un enseignant fait part de son intention d'intégrer, éventuellement, les télévoteurs et l'environnement Moodle. Un autre dit projeter occasionnellement, sur tableau blanc interactif, un texte à corriger, et y réaliser parfois des exercices du CCDMD en séance plénière. On retiendra que les TIC utilisées par l'enseignant servent en majeure partie à présenter des contenus sans interaction avec les élèves.

9. Pour le travail en classe, vos élèves utilisent-ils des outils informatiques?

a. En tout temps (0 %)
b. Pour certaines activités seulement (par choix) (41,7 %)
c. Pour certaines activités seulement parce que les ressources matérielles – ex. : laboratoire – ne sont pas toujours accessibles (33,3 %)
d. Jamais (par choix) (8,3 %)
e. Jamais (parce que les ressources matérielles – ex. : laboratoires – ne sont jamais accessibles) (16,7 %)

Ici, on remarque un élément intéressant : 50 % des répondants ne peuvent offrir autant qu'ils le souhaiteraient, si ce n'est jamais, la possibilité à leurs élèves d'utiliser des outils informatiques, en raison de ressources matérielles insuffisantes. Il est vrai que les laboratoires informatiques se font rares dans les départements de français… mais ce n'est pas, apparemment, faute d'intérêt de la part des enseignants.

10. S'ils utilisent des outils informatiques, quels sont-ils?

a. Traitement de texte (31,6 %)
b. Correcticiel (tel Antidote) (31,6 %)
c. Dictionnaire électronique (tel Lexibook) (10,5 %)
d. Dictionnaire électronique sous forme d'application sur un téléphone (5,3 %)
e. Exercices en ligne du CCDMD (94,7 %)
f. Blogue (0 %)

Dix-neuf (19) répondants du sondage ont répondu à cette question. Parmi eux, notons qu'une majorité (94,7 %) emploie les exercices du CCDMD en classe (un exercice peut être projeté à l'écran et réalisé en plénière). Les élèves peuvent également effectuer ces exercices lors de visites occasionnelles au laboratoire informatique, où le tiers des enseignants les fera également travailler avec un logiciel de traitement de texte (le plus souvent Word) et un correcticiel (le seul mentionné : Antidote).

11. Les élèves peuvent-ils choisir eux-mêmes leurs outils de travail lorsqu'ils rédigent (par exemple, rédaction manuscrite ou sur traitement de texte, usage d'un dictionnaire imprimé ou électronique)?

a. Toujours (16,7 %)
b. Parfois (45,8 %)
c. Jamais (37,5 %)

Il est intéressant de remarquer que près des deux tiers des répondants offrent parfois, ou même toujours, le choix des outils pour la rédaction. Cependant, plusieurs y sont réticents, par souci de préparer adéquatement les élèves à la rédaction finale des cours de littérature, laquelle se fait à la main, mais surtout à l'épreuve uniforme de français, plusieurs fois mentionnée comme étant la raison première de l'interdiction du

traitement de texte. Dans certains collèges, une règle départementale stipule que les rédactions faisant l'objet d'une évaluation sommative doivent obligatoirement être manuscrites.

12. Les élèves sont-ils autorisés à utiliser leur propre matériel informatique durant les cours (par exemple, un ordinateur portable ou un téléphone intelligent)?

a. Non (75 %)
b. Oui (25 %)

Ici, les réponses sont à nuancer, puisque les enseignants ayant répondu « Oui » précisent que seuls les élèves ayant droit à des mesures d'accommodement pour un trouble d'apprentissage sont autorisés à utiliser leurs propres outils en classe. Aucun de nos répondants, donc, n'autorise ses élèves à utiliser leur ordinateur portable pour la prise de notes, les exercices ou la rédaction.

13. L'utilisation d'outils informatiques fait-elle l'objet d'un enseignement spécifique (par exemple, un atelier sur Antidote?)

a. Oui (33,3 %)
b. Non (66,7 %)

Un seul enseignant dit montrer, en classe, l'utilisation d'Antidote et du site du CCDMD. Un autre mentionne que, dans son collège, des ateliers sont déjà offerts aux élèves de certains programmes. Enfin, commentaire pertinent, un enseignant précise qu'Antidote n'est pas du tout accessible dans les salles de classe. Dans son collège, les élèves n'y ont accès que sur quelques postes
du CAF.

14. La navigation sur Internet est-elle autorisée durant le cours?

a. En tout temps (0 %)
b. Pour certaines activités seulement (par choix) (16 %)
c. Pour certaines activités sseulement, parce que le matériel – ex. : laboratoire – n'est pas toujours accessible (20 %)

d. Jamais (par choix) (48 %)
e. Jamais (parce que le matériel (ex. : laboratoire) n’est pas accessible (16 %)

Bien que près de la moitié de nos répondants préfèrent interdire, en tout temps, l’accès à Internet durant leurs cours, d’autres l’autorisent pour des activités pédagogiques précises. Ici encore, notons que l’accessibilité du matériel informatique constitue un problème pour plus du tiers des enseignants sondés.

15. Certains sites Web, comme Facebook, sont-ils bloqués durant le cours?

a. En tout temps (par choix) (50 %)
b. En tout temps (politique du collège) (10 %)
c. Parfois (10 %)
d. Jamais (30 %)

À priori, on pourrait croire que très peu d’enseignants permettent l’utilisation des réseaux sociaux en classe. Les résultats à cette question nous ont donc surprises : 40 % des répondants autoriseraient « parfois » ou « toujours » l’accès à Facebook? Pas forcément… Après coup, il nous est apparu que l’énoncé de la question, qui demandait si ces sites étaient « bloqués », prêtait à confusion. Ainsi, un enseignant peut interdire à ses élèves l’accès aux réseaux sociaux (verbalement, par exemple) sans avoir forcément recours au « blocage » de ces sites (ce que permet un logiciel comme LanSchool).

16. Rencontrez-vous des problèmes d’indiscipline en classe?

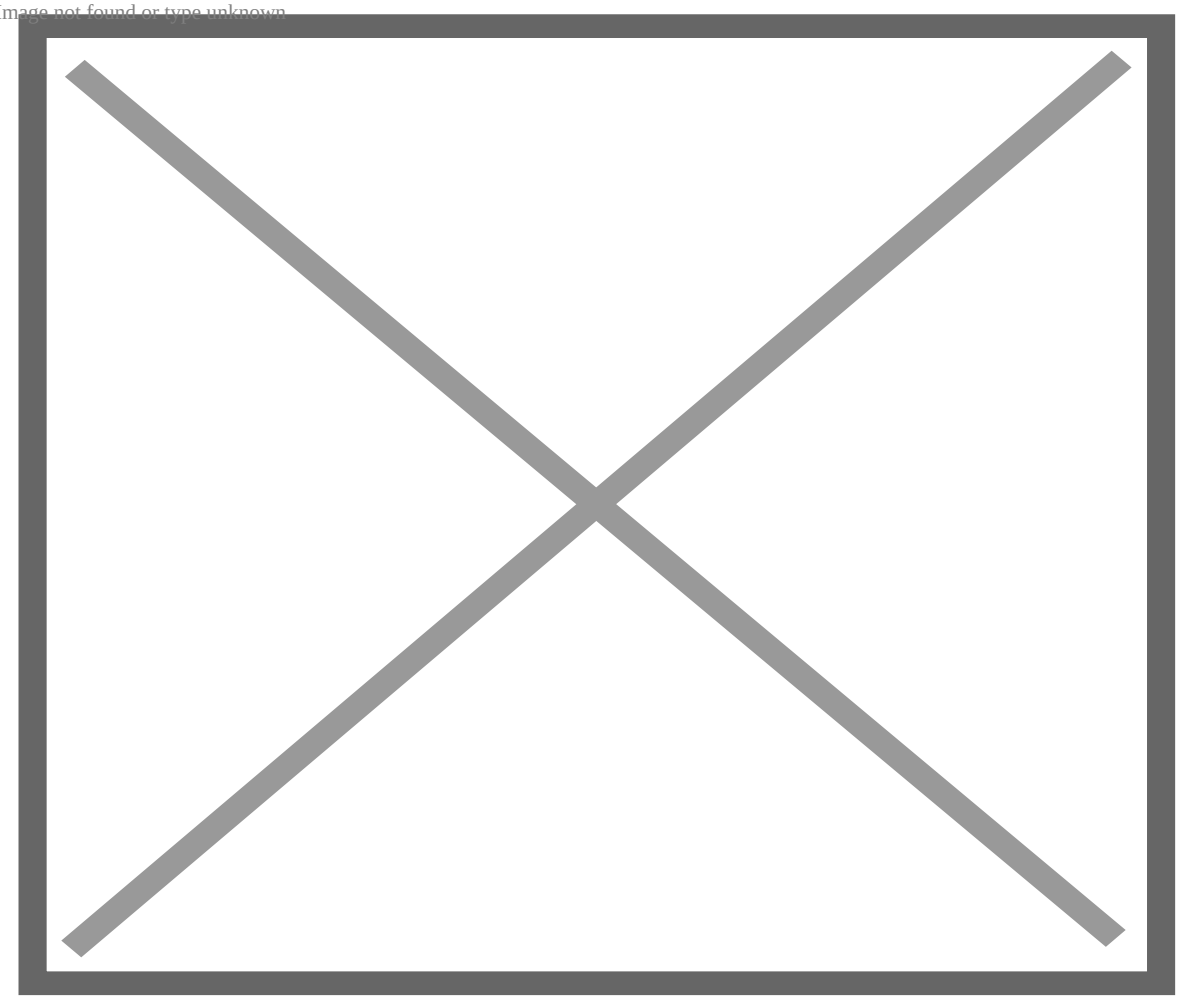
Les réponses à cette question (voir le tableau 1) montrent que le problème de comportement le plus fréquent dans les classes de nos répondants est l’omission du travail préparatoire au cours. Un langage non verbal inapproprié (manifestation d’ennui), une attitude dissipée (bavardages) et une passivité des élèves semblent également monnaie courante. Paradoxalement, un enseignant mentionne que, bien que près de 40 % des élèves inscrits au cours aient eu à signer préalablement un contrat de réussite, ce sont précisément ces élèves qui manifestent ensuite le plus de comportements nuisant à leur réussite! Certains collèges ont mis en place une politique visant à limiter les absences (rencontre avec l’élève après un certain nombre

d’absences et sanction en cas de récidive). Enfin, un enseignant admet que, bien qu’il soit généralement facile à circonscrire, le comportement turbulent (a) se transforme alors, hélas, en comportement passif (b)!

Tableau 1

Rencontrez-vous des problèmes d’indiscipline en classe?

Image not found or type unknown



17. À votre avis, quelle serait la principale cause d’échecs au cours de *Renforcement*?

a. Manque d’aptitudes intellectuelles (5 %)
b. Troubles d’apprentissage (0 %)
c. Manque de motivation ou d’efforts (75 %)
d. Mauvaises méthodes de travail 25 %)
e. Absentéisme (10 %)
f. Travaux non remis ou remis en retard (15 %)
g. Situation personnelle ou familiale difficile (15 %)

Seuls 20 répondants se sont prononcés sur cette délicate question. Le manque d'efforts et l'absentéisme sont des causes d'échecs fréquemment mentionnées dans les commentaires. On fait également remarquer que plusieurs des causes sont liées entre elles (par exemple, le manque de motivation entraine l'absentéisme ou l'omission d'effectuer les travaux). On déplore également une méconnaissance du code linguistique chez les élèves allophones, et même francophones, qui ne possèdent pas les préalables de base : pour les plus faibles d'entre eux, combler ces lacunes requerrait plus d'une session, ce dont les élèves eux-mêmes sont conscients et ce qui les démotive grandement. Les classes trop nombreuses et le manque de temps nuisent également à la réussite. Enfin, on ne peut passer sous silence les abandons, relativement nombreux en première session, de la part d'élèves qui se rendent compte que leur programme, ou le cégep en général, n'est pas fait pour eux. Le fait que plusieurs élèves semblent difficilement capables de lire et de respecter des consignes, même simples, est également évoqué.

Après analyse des réponses à ces questions, et bien que notre sondage, nous le rappelons, n'ait pas valeur scientifique, pouvons-nous tout de même brosser un portrait du cours de *Renforcement en français* typique? À grands traits, peut-être… puisque ce qui ressort avant tout, c'est une grande disparité de pratiques. Nous avons toutefois retenu, pour constituer la « classe-témoin » de notre recherche, les éléments suivants : dans l'ensemble, un enseignement en classe sèche sans accès à Internet (hormis pour l'enseignant), des présentations théoriques de type PowerPoint, des lectures et sujets de rédaction imposés, et quelques exercices en ligne du CCDMD pour réaliser les exercices manuscrits. Ainsi, les TIC font partie du cours de français, mais pas de manière systématique.

Notons enfin, en terminant, que 65 % des répondants à ce sondage estiment que la principale cause d'échecs au cours est « le manque de motivation ou d'efforts ». Comment, alors, susciter cette motivation, ces efforts? Ne soulèverait-on pas davantage l'intérêt et l'engagement des élèves en dépoussiérant un peu certaines pratiques, comme l'usage exclusif des outils papier pour la rédaction, et en intégrant davantage des outils et méthodes de travail non seulement plus « naturels » pour les jeunes de la génération C, mais également pour nous-mêmes au quotidien? C'est à

partir de ce questionnement que nous avons entrepris la recherche PAREA *Intégration des TIC et motivation en français*, dont les résultats seront dévoilés au printemps 2014.

1 Subvention obtenue pour l'année 2012-2013. Date prévue du dépôt du rapport de recherche : juin 2014. [Retour]

Isabelle Cabot

Enseignante au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Marie-Claude Lévesque

Enseignante de français au Cégep de Sorel-Tracy