Renaud Bellemare
2007/01/01

Grammaire

Le cours de Mise à niveau sans enseignement magistral de la grammaire: le succès de la méthode de Préfontaine et Fortier

Il y a quelque chose d'utopique dans le cours de *Mise à niveau* en français (601-004-50) : on demande à des étudiants qui éprouvent des difficultés depuis des années de les régler en 90 heures (60 heures en classe et 30 heures de travail hors classe). Il est presque normal qu'ils se sentent découragés devant l'ampleur de la tâche – d'ailleurs, les nombreux abandons et les moyennes très faibles en témoignent. La réaction naturelle du professeur, pour atteindre son objectif, est habituellement de « traverser » l'ensemble de la grammaire avec eux afin de revoir les notions essentielles à la maîtrise du code linguistique. Or, pour que cela fonctionne, il faudrait qu'il ait devant lui des étudiants extrêmement motivés et dotés d'une certaine curiosité pour la langue. Malheureusement, ce n'est que trop rarement le cas en classe de *Mise à niveau*, où, souvent, la seule motivation des étudiants est la simple réussite du cours, ce qui suppose des progrès labiles. Les attentes du professeur et la performance des groupes sont bien souvent incompatibles. J'ai moi-même longtemps fait face à ce problème, jusqu'au jour où j'ai décidé de jeter un coup d'œil sur les méthodes pédagogiques développées pour les cours de français au secondaire.

La méthode de Clémence Préfontaine et Gilles Fortier (2003) m'est alors apparue comme la plus audacieuse et celle qui s'adaptait le mieux à ce cours où, c'est bien

connu, les étudiants ne sont pas tous au même niveau au départ. Je me suis alors approprié la méthode afin de l'adapter pour le collégial et de l'expérimenter avec un groupe de *Mise à niveau* dès l'automne 2004. Les résultats que j'ai obtenus m'ont pour le moins étonné.

Je vous propose ici d'aborder les composantes de la méthode, c'est-à-dire le principe du portfolio et la démarche proprement dite, puis les modifications que j'y ai apportées. Il s'agit là, d'ailleurs, d'un travail d'adaptation toujours en évolution, que je continue de peaufiner et d'améliorer chaque fois que je donne le cours.

Le portfolio d'écriture

La méthode de Préfontaine et Fortier a été publiée sous forme de matériel pédagogique destiné au secondaire : *Mon portfolio : Apprentissage en écriture au secondaire (1re à 5e année)*[1]. Le portfolio est divisé en huit sections qui servent non seulement à colliger les travaux des élèves, mais aussi à leur fournir une méthode de travail, une démarche structurée qui leur permet de se situer dans leur processus d'écriture. Ils arrivent alors à écrire mieux, avec plus de facilité, et à comprendre les raisons de leurs progrès.

La première section du portfolio est consacrée aux tests diagnostiques et à l'identification des difficultés de l'élève. Les tests sont des productions écrites (et non des tests à choix multiples ou des dictées…) corrigées à l'aide du code de Préfontaine/Fortier *(tableau 1)*. L'élève fait ensuite un bilan de ses erreurs les plus fréquentes et détermine celles qui doivent être corrigées en priorité. Celles-ci correspondent dès lors à ses défis. La deuxième section, intitulée « La clé d'accès », aide l'élève à préciser les difficultés linguistiques auxquelles il doit s'attaquer et à faire un bilan de ses connaissances dans ce domaine. En fait, cette section est un cahier qui présente rapidement les notions grammaticales au programme du secondaire en adéquation avec le code de correction. La troisième section, « Mes difficultés maîtrisées », collige les stratégies d'autocorrection relatives aux difficultés de l'élève à l'aide de fiches. Ces dernières sont approuvées par l'enseignant. Elles servent également d'outil de communication avec les parents des élèves. La quatrième section est consacrée aux cahiers d'écriture, qui sont de deux types : l'un est consacré à la

préécriture et aux brouillons, l'autre aux textes au propre, à la révision et à l'autoévaluation. L'analyse des progrès en écriture fait l'objet de la cinquième section. On y trouve des questionnaires qui permettent à l'élève de faire un bilan de ses travaux et de réfléchir à ses compétences en écriture. La sixième section, « Mes textes », regroupe les productions écrites réalisées au cours d'une année. On y trouve tant le travail de préécriture et les brouillons que les textes au propre et les autoévaluations. Semblable à la section précédente, la septième est consacrée aux « textes remarquables ». L'élève y classe les textes qu'il considère comme ses meilleurs à partir de ses autoévaluations. Enfin, la huitième section, « Des outils pour écrire », regroupe des aide-mémoire et les notes de cours. Il peut s'agir de connaissances qui aideront l'élève dans son projet d'écriture.

Tableau 1

Le code Préfontaine/Fortier

Accord	dans le groupe du nom	**aGN**
	dans le groupe du verbe	**aGV**
	dans le groupe de l'adverbe	**aGAdv**
Structure	du groupe du nom	**sGN**
	du groupe du verbe	**sGV**
	du groupe de la préposition	**sGPrép**
	de la phrase	**sP**
	du texte	**sT**
Cohérence	dans le texte	**CT**
Orthographe d'usage		**U**
Lexique		**L**
Absence de ponctuation		**O**
Ponctuation inutile ou fautive		**Ø**

La principale particularité de ce matériel est qu'il peut encadrer les productions écrites pendant une année, un cycle ou même tout le secondaire. Il s'inscrit dans une démarche souple qui présente la grande qualité de s'adapter à une foule de situations d'écriture. C'est d'ailleurs pour cette raison que cette méthode a attiré mon attention. Mais le portfolio présente d'autres qualités pédagogiques : il incite les élèves à écrire souvent, les amène à écrire pour eux-mêmes, facilite l'accès à l'ensemble de leurs

textes, dévoile leurs réflexions, analyse leurs réussites, nourrit la discussion, etc. Toutefois, pour être utilisé dans le cadre d'un cours de *Mise à niveau* au collégial, ce matériel doit être allégé, car toutes les étapes et les réflexions demandées sont plutôt lourdes et mobilisent beaucoup de temps et d'énergie.

La méthode

Le portfolio est conçu de manière à soutenir une méthode d'enseignement de l'écriture élaborée dans le cadre de recherches universitaires[2], méthode qui vise à enseigner en respectant les opérations mentales d'une personne qui écrit :

« En premier lieu, le processus d'écriture des scripteurs professionnels suit le plus souvent les étapes proposées dans *Mon portfolio*. En deuxième lieu, en situation d'apprentissage, il est utile de répéter une démarche, une procédure, pour bien l'ancrer dans nos connaissances. Une fois la démarche maîtrisée, il devient possible de s'en éloigner par la suite. Enfin, une bonne préparation avant la rédaction d'un texte, par la préécriture, évite la surcharge cognitive (panique devant la feuille blanche[3]). »

Il faut également préciser que cette méthode est résolument socioconstructiviste. Ce paradigme pédagogique suppose que l'élève est responsable de la construction de ses savoirs, responsable de ses progrès. Je ne me pose pas ici en chantre du socioconstructivisme, objet d'une vive critique dont je suis bien conscient et que je partage à bien des égards. Toutefois, dans le cadre du cours de *Mise à niveau*, qui présente un contexte très particulier – niveaux et difficultés très variés des étudiants, qui ont l'impression d'être victimes du système d'éducation, qui ont des connaissances incomplètes, mais rarement absentes – le socioconstructivisme m'est apparu comme une solution à des problèmes que je vivais avec mes groupes. Que répondre, en effet, à cette affirmation lancée du fond de la classe : « Monsieur, je n'ai jamais rien compris en grammaire parce que je n'ai jamais eu de bons profs de français ! » ? Maintenant, je me sens très à l'aise de répondre à un étudiant qu'il doit se prendre en mains, de lui rappeler que les fautes qui se trouvent dans son texte sont les siennes et non celles de ses précédents professeurs. Le socioconstructivisme est aussi un redoutable outil pour motiver les étudiants et leur inculquer la conviction qu'ils peuvent réussir.

La méthode suit les étapes suivantes :

1. L’élève passe un test diagnostique : il rédige un texte, qui est ensuite corrigé à l’aide du code Préfontaine/Fortier. Cette correction permet de relever les aspects qui lui causent le plus de problèmes. Chaque code présenté dans le tableau 1 est associé à un aspect (accords, structure, cohérence, orthographe d’usage, lexique ou ponctuation).

2. L’élève fait le décompte de ses erreurs et choisit la catégorie qui le pénalise le plus. Celle-ci devient le premier défi auquel il s’attaquera au cours des prochaines situations d’écriture.

3. Avec l’aide de l’enseignant, il élabore une stratégie d’autocorrection pour réduire les erreurs relatives à son premier défi.

4. L’enseignant lui propose un certain nombre de situations d’écriture pour qu’il puisse s’exercer et, éventuellement, être évalué de manière formative ou sommative. Chacune des situations est abordée de la même manière à partir d’un sujet :

    - préécriture : compréhension de la consigne et de la situation d’énonciation, liste d’idées, choix des idées, consultation d’un pair, classement des idées ;
    - brouillon : écriture et révision du brouillon en tenant compte du défi à relever et de la qualité du texte en général ;
    - mise au propre ;
    - révision du texte ;
    - appréciation du texte : autoévaluation à partir de critères linguistiques et de la pertinence du contenu ;
    - décision : choix relatif à l’appréciation du texte – évaluation formative, sommative, aucune évaluation.

5. L’enseignant corrige selon la demande de l’élève en accordant une attention toute particulière à son défi. Une fois l’objectif atteint, l’élève est prêt pour un nouveau défi et reprend la séquence de la même manière.

La récurrence de ce processus contribue considérablement à l’acquisition des compétences en écriture, car l’élève porte une attention particulière à des notions linguistiques qu’il maîtrise moins bien. Cela a pour effet d’individualiser l’enseignement et le travail en classe. Ainsi, chacun trouve dans l’écriture une stimulation à sa mesure, ce qui donne un sens supplémentaire à la démarche. Il ne s’agit plus seulement

d’écrire pour réussir le cours, pour répondre à la consigne d’un professeur ; l’écriture devient l’occasion de régler un problème personnel relatif à la maîtrise du code linguistique, problème qui perdure souvent depuis des années. Le fait de réussir à relever le défi prend alors des proportions qui dépassent la traditionnelle satisfaction du travail bien fait ; il devient une véritable source de fierté et d’étonnement pour les élèves.

L’individualisation des apprentissages, en plus de favoriser la motivation des élèves, rend inopportun un enseignement magistral et systématique de la grammaire dans les cours de *Mise à niveau*, où les contraintes de temps imposent une planification de l’apprentissage des notions pour le moins acrobatique. En effet, puisque chaque élève travaille sur des notions grammaticales différentes, la tâche de l’enseignant est d’encadrer, de proposer et de corroborer les stratégies expérimentées par les élèves pour arriver à atteindre leur objectif. On peut s’étonner de cette position pédagogique, mais, dans le cadre particulier du cours de *Mise à niveau*, elle s’adapte particulièrement bien au contexte et aux objectifs, car les critères de performance y varient considérablement en fonction des étudiants qui se trouvent dans un groupe.

Application dans le cours de *Mise à niveau*

Préfontaine et Fortier ont développé leur méthode pour les cinq années du secondaire, mais les principes de leur approche demeurent pertinents dans le contexte du cours de *Mise à niveau* en français au cégep. Toutefois, il est impossible de calquer la méthode à l’identique, parce que l’enseignement collégial diffère de l’enseignement secondaire. Donc, tout en utilisant une séquence semblable à celle présentée dans *Mon portfolio d’écriture*, j’en ai effectué une adaptation pour la rendre pertinente et l’alléger en regard du contexte de mes classes.

Le principal aspect que j’ai adapté touche le temps dont dispose l’étudiant pour acquérir ses compétences en écriture. Alors qu’au secondaire l’élève dispose d’une année ou d’un cycle, le temps est compté au collégial. Dans le cadre d’un cours de 60 heures, il m’apparaissait impératif d’encadrer davantage les étudiants pour leur faire comprendre rapidement, en tout début de session, qu’il faut se mettre au travail sans plus tarder. En effet, ils arrivent directement du secondaire, pour la grande majorité.

J’ai donc contraint leur travail en imposant quatre défis et en mettant à leur disposition trois situations d’écriture pour chacun d’eux afin qu’ils puissent s’exercer. Pour l’évaluation, l’étudiant choisit celui des trois textes qu’il considère comme le meilleur selon trois critères : contenu, structure, et qualité de la langue pour ce qui a trait au défi. Il est aussi entendu que les aspects linguistiques qui font l’objet des défis sont cumulatifs. Ainsi, un étudiant doit porter une attention particulière à un aspect pour son premier défi et à quatre pour son quatrième défi.

J’ai aussi modifié le code de correction (*voir le tableau 2*). Dans l’esprit de mon cours de *Mise à niveau*, j’ai souhaité distinguer clairement ce qui relevait d’apprentissages individualisés (les aspects qui font l’objet des défis) et d’apprentissages communs à l’ensemble du groupe. Comme j’enseigne la structure du texte (code sT) et la cohérence (code cT) de manière systématique, j’ai retiré ces catégories du code de correction. Cela ne veut pas dire que je ne corrige pas ces aspects, au contraire. J’utilise le code de correction pour permettre à l’étudiant de cerner ses défis. Comme il doit obligatoirement porter une attention particulière à la structure et à la cohérence dans ses textes, je pénalise ces aspects à l’aide de ma grille de correction, qui porte sur le contenu et la forme. J’ai aussi simplifié le code de la ponctuation, que je trouvais lourd. Par ailleurs, j’ai ajouté un aspect qui me semblait manquer au code initial : l’erreur de conjugaison, que l’on considère souvent à tort comme une erreur d’accord. J’utilise le code de conjugaison (code C) lorsqu’un verbe est mal conjugué, malgré le fait qu’il soit bien accordé avec le sujet. Ainsi, la faute suivante sera codée aGV : « Ils mourra dans quelques jours » ; mais celle-ci sera codée C : « Ils mouriront dans quelques jours ». J’ai reproduit au tableau 2 le code de correction que j’utilise en *Mise à niveau*.

Tableau 2

Le code Préfontaine/Fortier modifié pour le cours de *Mise à niveau*

Accord	dans le groupe du nom	**aGN**
	dans le groupe du verbe	**aGV**
	dans le groupe de l’adverbe	**aGAdv**
Structure	du groupe du nom	**sGN**
	du groupe du verbe	**sGV**
	du groupe de la préposition	**sGPrép**

de la phrase	**sP**
Orthographe d’usage	**U**
Lexique	**L**
Conjugaison	**C**
Ponctuation	**P**

L’utilisation de la méthode de Préfontaine et Fortier m’a également imposé une révision en profondeur des stratégies d’évaluation que je privilégie dans mon cours. D’abord, puisque les étudiants révisent des notions grammaticales qui varient en fonction des profils individuels, j’ai fait disparaître toute évaluation systématique des règles de grammaire (des tests sur les accords du participe passé ou des dictées spécialisées, par exemple). L’essentiel de l’évaluation repose sur l’écriture de textes, à travers lesquels la maîtrise du code linguistique est évaluée. Les défis m’ont également obligé à mettre en place une mécanique particulière quant à l’évaluation : chaque étudiant doit indiquer clairement sur sa copie les aspects linguistiques qui font l’objet de ses défis. Je corrige alors le contenu et la forme de manière indépendante de la langue en utilisant une grille de correction. Pour la langue, je relève toutes les erreurs en utilisant mon code adapté de Préfontaine/Fortier (*voir le tableau 2*). Toutefois, je ne pénalise pas d’une manière uniforme : je sanctionne toutes les erreurs qui font l’objet des défis comme des fautes, alors que celles qui ne relèvent pas d’un défi sont corrigées comme des demi-fautes. De cette façon, je parviens à évaluer les productions écrites d’un étudiant qui n’a pas vraiment atteint son défi sans trop le pénaliser pour des erreurs qui relèvent de notions sur lesquelles il n’a pas travaillé. Seule l’épreuve finale du cours sera corrigée d’une manière uniforme pour ce qui a trait aux fautes.

En *Mise à niveau*, les étudiants écrivent 14 textes de 300 à 500 mots (12 situations d’écriture pour relever les quatre défis, un texte diagnostique et une épreuve finale), mais je n’en corrige que six, ce qui me semble tout à fait comparable à la charge de correction dans les autres cours de la formation générale. Toutefois, les étudiants écrivent bien davantage et peuvent mettre à l’épreuve les stratégies qu’ils développent pour réduire le nombre de fautes dans leurs textes. Avec quatre défis, ils ne travaillent évidemment pas sur l’ensemble des aspects linguistiques, mais sur ceux qu’ils maîtrisent moins bien et qui les pénalisent le plus. Ainsi, la charge de travail devient moins décourageante. Un étudiant n’a plus l’impression de devoir devenir un scripteur expert pour réussir le cours. Il veut devenir un scripteur qui possède une maîtrise

suffisante du code linguistique, comparable à celle des étudiants qui commencent leur formation générale. Il est alors « à niveau ». Le cours devient un projet qu'il est possible de réussir, peu importe le point de départ de chacun. Cet aspect est particulièrement important, parce que ces étudiants ont très peu confiance en eux lorsque vient le moment d'écrire. La méthode de Préfontaine et Fortier leur fournit la preuve qu'il leur est possible d'écrire mieux et qu'ils n'ont plus à en avoir peur.

Bilan de mon expérimentation

Mon expérimentation de la méthode de Préfontaine et Fortier a radicalement changé mon approche des cours de *Mise à niveau* en français, principalement parce que j'ai été le premier surpris par les résultats obtenus. Cette méthode m'a permis de réduire les taux d'échec et d'abandon de manière étonnante et ce, sans sacrifier mes exigences.

En s'attaquant à l'aspect linguistique qui leur pose le plus de problèmes au début de la session, les étudiants réduisent rapidement et substantiellement le nombre de fautes dans leurs textes. Ils sont alors motivés à poursuivre leur démarche, et mon travail de professeur devient moins d'enseigner la grammaire que de soutenir l'élan et la motivation jusqu'à l'épreuve finale. Cette méthode permet d'évacuer les cours magistraux de grammaire, souvent lourds tant pour le professeur, qui doit faire des prouesses pour dynamiser son enseignement dans des délais irréalistes, que pour les étudiants, qui connaissent souvent certaines notions présentées en classe – même s'ils ont de la difficulté à transférer ces connaissances dans la pratique – et ont l'impression de perdre leur temps.

Ne pas donner de cours magistraux de grammaire libère également beaucoup de temps en classe pour travailler en petits groupes, ainsi que pour aborder des œuvres littéraires et des notions méthodologiques qui serviront aux étudiants dans les cours de la formation générale en français. Le temps dont je dispose me permet d'aborder trois romans et d'aller une fois au théâtre, d'enseigner la structure du paragraphe logique, de voir avec eux quelques notions d'analyse qui leur serviront en *Écriture et littérature* tout en mettant à profit leurs compétences en grammaire (procédés lexicaux et grammaticaux). Ainsi, non seulement les étudiants progressent-ils, mais ils ont aussi

l’impression de suivre un cours du collégial, ce qui les valorise et leur évite de se sentir comme les cancres du collège.

La méthode de Préfontaine et Fortier n’est pas parfaite, mais elle propose une approche radicalement différente de ce à quoi nous sommes habitués au collégial. À ce titre, elle mérite certainement d’être expérimentée. Les étudiants qui éprouvent des difficultés récurrentes et graves en écriture ont peut-être aussi besoin qu’on leur fasse confiance et qu’on leur demande de faire leurs preuves d’une manière différente.

1 PRÉFONTAINE, Clémence et Gilles FORTIER, *Mon portfolio : Apprentissage en écriture au secondaire (1re à 5e année)*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2004 (2005 pour le Guide pédagogique). Retour

2 Clémence Préfontaine est professeure titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues et Gilles Fortier, professeur titulaire retraité au Département d’éducation et pédagogie de l’UQAM. Retour

3 PRÉFONTAINE, Clémence et Gilles FORTIER, *Mon portfolio : Apprentissage en écriture au secondaire (1re à 5e année), Guide pédagogique*, p. 5. Retour



Renaud Bellemare

Professeur au collège Ahuntsic