

Québec français



Former les futurs enseignants en français écrit : l'approche de l'Université de Montréal

Pascale Lefrançois

Number 170, 2013

Formation initiale et formation continue

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/70514ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lefrançois, P. (2013). Former les futurs enseignants en français écrit : l'approche de l'Université de Montréal. *Québec français*, (170), 72–74.

Former les futurs enseignants en français écrit : l'approche de l'Université de Montréal

PAR PASCALE LEFRANÇOIS*



Il y a au Québec un consensus certain autour de l'idée que les enseignants, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent, doivent être un modèle linguistique pour leurs élèves. Comme le rappelle le MEQ¹ dans son référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant : « on attend du maître qu'il fasse un usage professionnel de la langue » (p. 70). La question reste de savoir comment, en formation initiale, amener les futurs enseignants à développer leur compétence linguistique à un niveau considéré comme suffisant pour l'entrée dans la profession. Dans les lignes qui suivent, nous nous attacherons à décrire l'approche que nous avons mise en place à l'Université de Montréal pour outiller nos étudiants en matière de compétence linguistique à l'écrit.

QUELLE FORMATION... ET POUR QUELS ÉTUDIANTS ?

Puisque la compétence à communiquer clairement et correctement, notamment à l'écrit, est attendue de tous les futurs maîtres, nous offrons la même formation à tous nos étudiants inscrits au baccalauréat en éducation, qu'ils étudient en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en enseignement du français au secondaire ou en enseignement de l'éducation physique et à la santé, par exemple. Cette formation, qui vise clairement le développement de la compétence

linguistique du futur enseignant et non le développement de la compétence à enseigner le français à des élèves, est complétée d'une formation didactique appropriée dans les programmes qui le nécessitent (éducation préscolaire et enseignement primaire, adaptation scolaire, enseignement du français au secondaire, enseignement du français langue seconde).

La formation prend la forme d'un cours obligatoire de trois crédits, *Français écrit pour futurs enseignants*, présent dans tous les programmes et en principe suivi lors de la première année du baccalauréat. Afin de vérifier si les étudiants sont prêts à s'inscrire à ce cours dès leur entrée dans le programme, nous leur faisons subir, avant leur inscription aux cours de première année, un test diagnostique visant à évaluer leur niveau de connaissance en français, le TFLM ou Test de français Laval-Montréal. Ce test comporte 66 questions à choix multiple sur la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire. Les étudiants qui obtiennent au test une note inférieure à 60 % doivent réussir, hors programme, un cours de trois crédits, *Grammaire pour futurs enseignants*, avant de pouvoir s'inscrire au cours obligatoire de français écrit. Ce cours hors programme consiste en une mise à niveau qui permet de réviser les notions grammaticales du primaire et du secondaire avec la perspective de la grammaire moderne enseignée actuellement dans les écoles québécoises. Chaque année, environ quatre étudiants sur dix se voient imposer ce cours préalable avant d'entamer la formation prévue dans leur programme.

QUELS CONTENUS ?

Contrairement à d'autres compétences professionnelles de l'enseignant, pour lesquelles la formation débute véritablement dans un programme en sciences de l'éducation (pensons à toutes les compétences liées à l'acte d'enseigner, notamment), la compétence à communiquer à l'écrit se développe chez les futurs enseignants depuis leur entrée à l'école primaire. La question que les formateurs universitaires doivent se poser est donc la suivante : en quoi la compétence en français écrit d'un enseignant devrait-elle être différente de celle d'un diplômé du collégial ?

*

Pascale Lefrançois,
professeure de didactique
du français à l'Université de
Montréal
[Pascale.lefrancois@umontreal.ca]

Notre équipe s'est donné trois éléments de réponse à cette question. D'abord, étant donné qu'il est censé être un modèle linguistique pour ses élèves, l'enseignant devrait avoir un niveau de maîtrise de la langue écrite supérieur à celui qu'on attend d'un diplômé du collégial ou même d'un diplômé universitaire n'ayant pas la langue comme objet d'étude. Ensuite, la compétence à écrire correctement étant sollicitée chez les élèves du primaire et du secondaire dans presque tous leurs apprentissages, tous les enseignants devraient être en mesure de rétroagir aux textes de leurs élèves, à tout le moins de détecter et de corriger leurs erreurs linguistiques. Enfin, pour que leur rétroaction soit la plus pertinente possible et donne lieu à un apprentissage chez leurs élèves, ils doivent pouvoir la justifier correctement, notamment en utilisant des ouvrages de référence à bon escient. Ce sont donc ces trois éléments que cible la formation en français écrit offerte à nos étudiants.

Comme la visée centrale de ce cours est d'amener les étudiants à se perfectionner en matière de compétence à écrire, notre point de départ est l'analyse des difficultés que présentent les étudiants universitaires à l'écrit. Des travaux de recherche² ont montré que les problèmes linguistiques les plus difficiles à résoudre par ces étudiants sont ceux de concordance des temps, de ponctuation, de syntaxe et de lexique. Le cours couvre donc ces aspects de la langue, sans négliger bien sûr l'orthographe, qui reste, toujours selon ces travaux de recherche, un type d'erreurs très fréquent, quoique les stratégies pour résoudre les problèmes orthographiques soient mieux connues des étudiants que celles visant les autres types d'erreurs.

Nous partons du postulat que, pour corriger ses erreurs en production écrite, il est nécessaire d'avoir une compréhension de la langue en tant que système et des capacités d'analyse solides. Aussi le cours vise-t-il de manière importante l'analyse de la langue, tant sur le plan grammatical que sur le plan lexical. Sur le plan grammatical, il en découle une présentation exhaustive des contenus de la grammaire de la phrase (phrase syntaxique, autonome et subordonnée, modèle de la phrase de base, types et formes de phrases, classes de mots, types de

groupes, fonctions) en lien avec les considérations normatives qui leur sont associées (emploi de la ponctuation, accords, construction des infinitives et des participiales, emploi des pronoms relatifs, emploi du subjonctif, etc.). Est également abordée, mais plus sommairement, la grammaire du texte, essentiellement pour remédier aux problèmes de reprise de l'information et d'emploi des temps dans le texte. Sur le plan lexical, nous visons deux objectifs : d'une part, faire apprendre aux étudiants l'usage correct d'un certain nombre de mots ou d'expressions qui conduisent fréquemment à des erreurs ; d'autre part, et de manière plus importante, enseigner aux étudiants comment trouver dans les ouvrages de référence les informations qui leur permettront de diagnostiquer et de corriger leurs erreurs portant sur le sens des mots, l'emploi des prépositions régies et des cooccurrences, entre autres.

Pour rester fidèles aux trois éléments visés par notre cours, nous amenons les étudiants à travailler ces contenus dans leurs propres textes, ainsi que dans les textes produits par d'autres (soit soumis par le professeur soit préparés par d'autres étudiants du groupe), et nous leur demandons de justifier leurs choix linguistiques au moyen des règles appropriées, qu'ils doivent extraire des ouvrages de référence et systématiquement contextualiser par une analyse grammaticale ou sémantique pertinente.

QUELLES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ?

La plupart des contenus couverts dans ce cours ont déjà été abordés dans les cours de français que nos étudiants ont suivis au primaire, au secondaire ou au collégial. Il est donc impératif que les approches pédagogiques du cours en tiennent compte. C'est la raison pour laquelle le cours magistral ne nous semble pas la formule à adopter pour revoir avec les étudiants des notions qui leur ont déjà été exposées deux fois plutôt qu'une. Nous nous réclamons plutôt de deux principes pédagogiques : la pédagogie inversée et l'apprentissage par problème.

La pédagogie inversée, que les anglophones appellent « flipped classroom », consiste à faire prendre connaissance par les étudiants de la partie théorique

du cours avant d'arriver en classe et à utiliser le temps de classe pour l'utilisation des notions dans des contextes de plus en plus complexes. En prévision de chaque cours, les étudiants sont donc invités à lire un chapitre de notes de cours, à faire les exercices simples d'application qui en découlent (travail sur des phrases isolées), puis à cerner les notions qu'ils comprennent moins bien afin de poser des questions au professeur à la séance de cours. Ce travail individuel permet en quelque sorte de différencier l'enseignement : les étudiants qui maîtrisent déjà les notions couvertes y consacrent moins de temps, alors que les autres disposent des outils nécessaires à leur apprentissage. En classe, après avoir répondu aux questions ciblées par les étudiants, le professeur leur soumet des exercices plus complexes, qui vont du travail sur d'autres phrases à celui sur des textes entiers sollicitant plusieurs des notions abordées.

Dans un même ordre d'idées, c'est pour proposer aux étudiants des contextes de travail complexes et signifiants que nous adoptons également la méthode d'apprentissage par problème (APP). Pour ce faire, les étudiants sont placés en équipes de quatre, ce qui donne lieu à autant de cycles d'APP. Chaque cycle commence par l'étude d'un texte produit par l'un des membres de l'équipe (c'est le « problème » à résoudre). À l'aide d'ouvrages de référence, en classe, l'équipe doit identifier les erreurs du texte et en proposer la liste au professeur. Celui-ci, peu après le cours, valide la liste des erreurs et la complète au besoin. Individuellement, les étudiants doivent corriger les erreurs et justifier leur correction. À la séance suivante, les membres d'une même équipe doivent s'entendre sur leurs corrections et leurs justifications. Les erreurs les plus intéressantes sont présentées à l'ensemble du groupe, et l'équipe qui a travaillé sur chaque erreur est invitée à l'expliquer à toute la classe. Cette approche offre ainsi la possibilité de travailler sur les problèmes propres aux étudiants du groupe, qu'ils aient ou non été ciblés dans les contenus préétablis du cours.

Il est important de préciser que, ce cours exigeant beaucoup d'efforts de la part des étudiants, il est étalé sur deux sessions, de façon à favoriser un développement réel de la compétence à écrire.

QUELS RÉSULTATS ?

Pour réussir le cours, les étudiants doivent réussir chacun des deux volets qui y sont évalués, soit la grammaire et la rédaction. Chaque volet est constitué de trois travaux faits à la maison et de deux examens. En grammaire, tant les travaux que les examens comportent des questions d'analyse grammaticale et un texte à corriger en justifiant toutes les corrections apportées ; les examens demandent aussi l'application de règles orthographiques. En rédaction, les travaux et les examens consistent en la production d'un texte de 250 mots à l'aide d'ouvrages de référence ; le seuil de réussite est de quatre erreurs.

Des données compilées à l'interne depuis 2009 nous ont permis d'observer une corrélation assez forte entre la note obtenue à ce cours et la réussite au TECFÉE. Cela semble indiquer que les apprentissages réalisés dans ce cours sont réutilisés *a posteriori* dans un autre test évaluant la maîtrise de la langue. Durent-ils à plus long terme ? Nous ne pouvons malheureusement que l'espérer, sans pouvoir le documenter en bonne et due forme. Toutefois, les commentaires formulés par nos étudiants au terme de leur formation nous portent à croire que ce cours les a fait progresser dans le développement de leur compétence à écrire et qu'il les a sensibilisés à l'importance de ce développement. *

Notes et références

- 1 Ministère de l'Éducation du Québec, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, 253 p.
- 2 Pascale Lefrançois, « Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université », dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaill (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 233-244.



Participer à un cours de mise à niveau du français en ligne : quelles motivations ?

PAR ANNABELLE CARON ET GODELIEVE DEBEURME*

Depuis quelques années, la formation initiale des maîtres connaît d'importantes transformations afin de répondre, entre autres, à une visée professionnalisante.

Actuellement, l'enseignement à distance est une modalité proposée au Québec pour quelques cours en formation initiale des maîtres. Même si certains programmes universitaires sont entièrement offerts en ligne (par exemple, la maîtrise qualifiante dans certaines universités), il existe des formations où seules des parties du cursus sont proposées à distance. Avec ce vent de changement se posent les questions suivantes : Quelles sont les caractéristiques de cette formation qui répond aux besoins déclarés des étudiants ? Quelles sont les motivations des étudiants inscrits en formation des maîtres lorsqu'ils choisissent une telle modalité ? Quelles sont les déceptions quant à cette forme d'enseignement-apprentissage ? Pour y répondre, nous avons puisé dans notre expérience récente.

En effet, depuis 2008, une équipe de formatrices de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a instauré et élaboré un cours de mise à niveau en français écrit pour les futurs enseignants. Si parmi eux certains réclament une révision des notions grammaticales, voire une augmentation de leurs connaissances linguistiques, d'autres souhaitent plutôt revoir quelques notions grammaticales pour mieux se préparer à une passation du TECFÉE (Test de certification en français écrit pour l'enseignement).

*

Annabelle Caron, doctorante à l'Université de Montréal et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke

Godelieve Debeurme, professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke