

CORRESPONDANCE

AMÉLIORATION DU FRANÇAIS EN MILIEU COLLÉGIAL

CORRE
SPON
DANCECINQ PISTES POUR FAVORISER
LE DÉVELOPPEMENT DES
COMPÉTENCES À L'ÉCRIT

LUCIE LIBERSAN
COLLÈGE AHUNTSIC

DANS LES TROIS DERNIERS VOLUMES DE *CORRESPONDANCE*, L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS) ET LA VALORISATION DE L'ÉCRIT DANS TOUTES LES DISCIPLINES ONT OCCUPÉ UNE PLACE PRIVILÉGIÉE. LE PRÉSENT NUMÉRO CONSERVE CETTE DOUBLE ORIENTATION.

IL Y A TROIS ANS, Dominique Fortier joignait l'équipe de l'Amélioration du français au CCDMD et devenait responsable de *Correspondance*. Depuis, le bulletin a embelli, s'est enrichi de nouvelles chroniques, a pris de la substance. Consolidant les liens avec l'ordre universitaire et la francophonie tout en traitant de sujets chauds au collégial, Dominique a assuré une direction rigoureuse et originale qui fera date. Dans les trois volumes édités par ses soins, l'enseignement du français langue seconde (FLS) et la valorisation de l'écrit dans toutes les disciplines ont occupé une place privilégiée. Le présent numéro, qu'elle a planifié avant de se consacrer à temps plein au développement des ressources au CCDMD, conserve cette double orientation, qui s'articule ici en cinq thèmes. C'est un honneur pour moi de prendre de nouveau le relais à la direction du bulletin et je félicite Dominique, en notre nom à tous, pour son remarquable travail.

APPRENDRE À ÉCRIRE EN ÉCRIVANT Il est de plus en plus admis que les connaissances grammaticales prennent leur sens lorsqu'elles sont mises en relation avec des situations d'écriture rencontrées à l'école et toute la vie durant. Pourtant, au Québec, la grammaire est couramment enseignée en marge de la rédaction de textes; c'est le constat auquel est arrivée **Suzanne-G. Chartrand** (Université Laval) au terme de la recherche *ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français)*, qu'elle a dirigée de 2008 à 2011. Un premier article résume les faits saillants de cette étude.

SOMMAIRE

- 3 Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales?
- 5 Le genre: objet d'étude et d'enseignement
- 7 La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire: regard sur les pratiques étatsuniennes
- 12 La planification d'un texte: pourquoi, comment?
- 15 Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire?
- 20 *Chance, déchéance et méchant*: tomber bien ou tomber mal
- 22 Voir plus loin que la correction des « fautes »
- 28 Un CAF nouveau genre au Collège Champlain de St-Lambert allie socialisation et apprentissage du français
- 31 Utiliser le dictionnaire monolingue en classe de langue
- 36 L'intégration de mots étrangers en français

Suivront, dans un second article à paraître en janvier, la suggestion de pistes pour un enseignement de la révision-correction de textes favorisant l'intégration des savoirs grammaticaux.

L'apprentissage de l'écriture se poursuit au cégep et même après; pour bien écrire des genres de textes, il faut en connaître les conventions: ces principes, familiers aux lecteurs de *Correspondance*, sont de retour dans le présent numéro. Ainsi, **Roselyne Lampron** et **Christiane Blaser** (Université de Sherbrooke) font état de deux approches visant le développement des habiletés rédactionnelles au-delà du cours secondaire. Il s'agit des mouvements *Writing Across the Curriculum*, qui encourage les élèves à reformuler systématiquement, pour leur profit personnel, les concepts à l'étude dans tous leurs cours, et *Writing In the Disciplines*, au sein duquel on enseigne explicitement les caractéristiques des genres textuels en usage dans le cursus. Dans sa chronique, **Julie Roberge** (cégep Marie-Victorin) a pour sa part choisi de recenser un ouvrage sur la notion de genre et ses applications en didactique, apportant ainsi un complément au panorama dressé par nos collègues de Sherbrooke.

UN PLAN, PAS UNE RECETTE Les pros de l'écrit l'avouent parfois, à bonne distance des oreilles chastes: s'ils rédigent d'abord des plans, c'est pour mieux s'en éloigner. À quoi bon alors encourager les élèves à suivre fidèlement des plans détaillés, comme c'est souvent l'usage au collégial? En fait, la planification textuelle est un processus qui évolue du primaire à l'université et même après, de sorte que les stratégies qui la sous-tendent diffèrent selon les niveaux de compétence et les situations de communication. Dans le premier de quatre articles sur le processus d'écriture, **Hélène Paradis** (collège Saint-Charles-Garnier) décrit les stratégies propres aux débutants et aux experts, et explique pourquoi le plan ne peut pas être enseigné comme une recette unique.

CORRIGER, OUI MAIS... On s'attend légitimement à ce qu'une évaluation certificative comme l'Épreuve uniforme de français sanctionne toutes les erreurs linguistiques; mais lorsque l'objectif est de stimuler l'apprentissage au cours de la formation, une correction sélective est une avenue à considérer. C'est le cas notamment dans les cours de langue seconde, puisque les apprenants ne sont pas en mesure de traiter toute l'information contenue dans une correction exhaustive. Adoptant ce point de vue, **Danielle Guénette** et **Gladys Jean** (UQAM) remettent en question l'utilisation d'une grille unique dans les classes de FLS et proposent des critères afin de déterminer les types d'erreurs que les apprenants seraient en mesure de rectifier.

Évaluer l'écrit en ciblant des éléments stratégiques, c'est également la proposition du Commando pour la valorisation du français dans la formation spécifique. Animé par **Renaud Bellemare** (collège Ahuntsic), ce groupe de travail pluridisciplinaire a élaboré une grille d'évaluation qui permet de porter un jugement global sur la qualité de la langue écrite en tenant compte de la clarté de la communication, du vocabulaire et des normes relatives aux écrits scientifiques. Sans passer sous silence le code orthographique et grammatical, l'approche envisagée préconise une sanction sélective des erreurs en fonction des exigences disciplinaires.

DU BON USAGE DU DICTIONNAIRE « T'as besoin d'un mot? T'appelles Robert, il l'a », nous dit Fred Pellerin dans une jolie publicité du *Petit Robert* 2013. Si seulement la vie était aussi simple! Comme elle ne l'est pas, les élèves – notamment en langue seconde – ont besoin d'accompagnement pour explorer les ressources du dictionnaire. **Agnès Baron** et **Juliane Bertrand** (maîtres de langue à l'UQAM) suggèrent des interventions didactiques favorisant une utilisation idoine du dictionnaire monolingue dans les cours de FLS.

SOCIALISER POUR APPRENDRE Le français, dit-on, ça s'apprend « à la dure », à coups de règles et d'exceptions. Pas forcément, répliquerait **Ian Murchison**, du Collège Champlain de Saint-Lambert. Dans cet établissement anglophone, le Centre de ressources en français offre une formule conviviale de *coaching* visant à susciter l'intérêt pour la culture francophone autant qu'à apporter du soutien en français. Les élèves y travaillent en collaboration avec leurs *coachs* dans une atmosphère détendue. Au fil d'une entrevue menée par Philippe Gagné (cégep Vanier), M. Murchison explique comment le service a mérité la cote d'amour des élèves.

L'occasion est belle, en ce début d'année, de souligner la fidèle collaboration de nos chroniqueurs Gaétan Saint-Pierre (*Curiosités étymologiques*) et Esther Poisson (*Capsule linguistique*). Toujours rigoureusement documentées, leurs contributions apportent un point de vue intéressant sur l'histoire de la langue et la norme linguistique, et cela, depuis plusieurs années déjà.

Grand merci à tous les deux!



Le bulletin *Correspondance* est publié par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) à l'intention des enseignants des cégeps. Il paraît trois fois par an (octobre, janvier, avril) et est distribué dans le réseau collégial. La version électronique peut être consultée à l'adresse www.ccdmd.qc.ca/correspo.

Les articles sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs et n'engagent aucunement le CCDMD. Leur reproduction est autorisée s'il y a mention de la source.

La rédaction attribue une valeur de collectif neutre aux noms de personnes masculins pluriels. Les textes de la rédaction sont rédigés conformément aux rectifications orthographiques. L'application de

ces rectifications dans les autres textes demeure le choix des auteurs.

DIRECTRICE DE L'ÉDITION

Lucie Libersan
Collège Ahuntsic

COLLABORATEURS

Agnès Baron
UQAM

Renaud Bellemare
Collège Ahuntsic

Juliane Bertrand
UQAM

Christiane Blaser
Université de Sherbrooke

Suzanne-G. Chartrand
Université Laval

Philippe Gagné
Cégep Vanier

Danielle Guénette

UQAM

Gladys Jean

UQAM

Roselyne Lampron

Université de Sherbrooke

Ian Murchison

Collège Champlain de Saint-Lambert

Hélène Paradis

Collège Saint-Charles-Garnier

Esther Poisson

OQLF

Julie Roberge

Cégep Marie-Victorin

Gaétan Saint-Pierre

Collège Ahuntsic (retraité)

RÉVISEUSE LINGUISTIQUE

Hélène Larue

GRAPHISTE

Daniel Raiche

DÉPÔTS LÉGAUX

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
4^e trimestre 2012
ISSN 1206-1573



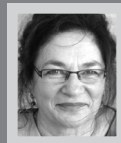
CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

6220, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1N 1C1
Téléphone : 514 873-2200
Télécopieur : 514 864-4908

ÉQUIPE DE L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS

www.ccdmd.qc.ca/fr
Dominique Fortier
Louise Comtois
Marie Ducloux

COMMENT LES ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE MENÉES EN VASE CLOS POURRAIENT-ELLES DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES SCRIPTURALES?



SUZANNE-G. CHARTRAND
PROFESSEURE TITULAIRE À
L'UNIVERSITÉ LAVAL, CRIFPE

DE TOUT TEMPS, on a justifié l'enseignement de la grammaire par son impact sur la maîtrise de la langue, écrite surtout. Ce credo est quotidiennement mis à rude épreuve et éloquentement contredit par les résultats aux examens nationaux d'écriture de cinquième secondaire depuis 25 ans¹. Devant ce constat affligeant, autant les responsables du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) que les enseignants répliqueront que c'est parce que « les élèves ne transfèrent pas leurs connaissances grammaticales lorsqu'ils écrivent ». Ce seraient donc les élèves, les coupables! Et si l'on s'interrogeait plutôt sur le statut de l'enseignement grammatical en classe, sur ses liens avec la lecture et l'écriture, sur la qualité des exercices de grammaire – qui occupent encore beaucoup de temps au secondaire –, sur l'impact des dictées sur les compétences orthographiques des élèves et, enfin, sur l'enseignement de la révision-correction de textes?

Dans ce premier de deux articles, nous verrons à partir de résultats de la recherche ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français*²) qu'aujourd'hui encore, l'enseignement de la grammaire et l'enseignement de l'écriture de textes sont fortement cloisonnés. Aussi l'impact du premier sur le second est-il plus que douteux. Dans le prochain article, nous remettons en question cette vision simpliste du non-transfert par les élèves qui tient lieu d'explication et présenterons des pistes pour l'enseignement de la révision-correction de textes issues de recherches (*pour une synthèse récente, voir Paradis, 2012*). Dans des activités de révision-correction, le travail grammatical prendrait non seulement tout son sens pour les élèves, mais pourrait sensiblement améliorer la qualité de leurs écrits (Bisaillon, 1992) et de leur rapport à l'écrit.

Portrait de l'enseignement du français au secondaire

Les résultats de la recherche ÉLEF, qui visait, notamment, à comparer les représentations et les pratiques déclarées des enseignants de français et des élèves d'aujourd'hui avec celles de l'enquête du Conseil de la langue française (CLF) en 1984-1985, montrent que, globalement, on enseigne le français à peu près comme il y a 25 ans³. L'enseignement de la grammaire, principalement de l'orthographe

grammaticale (orthographe liée aux accords), domine. Cet enseignement est encore fortement traditionnel, malgré des changements majeurs dans la terminologie et un accent mis sur l'étude de la syntaxe. Il est essentiellement magistral, étant constitué davantage d'assertions qui transmettent des informations que d'explications qui viseraient la compréhension du phénomène grammatical à l'étude. Il est aussi répétitif: il n'épouse aucune réelle progression de la fin du primaire à la fin du secondaire; ainsi, on revient sur les mêmes notions durant tout le secondaire. Enfin, il est fragmentaire, puisque les notions abordées ne sont pas mises en relation avec d'autres travaillées auparavant, ce qui a pour conséquence d'occulter le fait que la langue est un système.

Il faut toutefois souligner qu'une minorité d'enseignants a des pratiques différentes. Certains recourent, par exemple, à des activités stimulant la réflexion et la discussion des élèves autour de problèmes de grammaire, comme la « dictée 0 faute⁴ » ou la « phrase dictée du jour ». D'autres animent le travail de révision-correction de textes en petites équipes disposant de consignes, de procédures et de grilles de correction précises. Dans tous ces cas, les élèves doivent verbaliser leur raisonnement grammatical et justifier oralement leur analyse d'un fait de langue.

L'enseignement grammatical chronophage

Selon les résultats de la recherche ÉLEF (enquête sur un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants de français du Québec en 2008), on passe nettement plus de temps à faire des dictées et autres exercices d'orthographe qu'à écrire des textes ou à les réviser et corriger. En effet, l'écriture occupe la quatrième place (sur cinq) pour la fréquence des activités en classe, selon les répondants au questionnaire ÉLEF. Dans les séquences filmées de cinq à sept cours donnés par des enseignants chevronnés, les activités d'écriture

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ÉLEF, QUI VISAIT, NOTAMMENT, À COMPARER LES REPRÉSENTATIONS ET LES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS ET DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI AVEC CELLES DE L'ENQUÊTE DU CLF EN 1984-1985, MONTRENT QUE, GLOBALEMENT, ON ENSEIGNE LE FRANÇAIS À PEU PRÈS COMME IL Y A 25 ANS.

arrivent après celles de lecture et de grammaire, à peine avant la dictée. Au cours de ces activités au deuxième cycle du secondaire, les enseignants font des interventions didactiques à propos de tous les volets du processus d'écriture, mais c'est la planification qui se taille la part du lion (61 % des interventions); les interventions à propos de la révision-correction de textes viennent très loin derrière (10 %). Or, l'enseignement de la grammaire aura peu d'impact sur les compétences langagières s'il est cloisonné et si les pratiques de l'écriture de textes en classe ne sont pas des moments où l'on convoque systématiquement et explicitement les savoirs grammaticaux en gestation ou prétendument acquis. Lorsqu'ils font écrire des textes, peu d'enseignants mettent en place des activités où les élèves apprendraient comment les réviser et les corriger.

L'élève est laissé à lui-même pour la révision-correction de textes

Les interventions des enseignants sont peu nombreuses au cours du processus de révision-correction⁵. Les plus fréquentes consistent d'abord

en des commentaires formulés individuellement sur des faits de langue (9 % des occurrences dans l'ensemble des séquences), puis en l'incitation à consulter des ouvrages de référence sur la langue, principalement des dictionnaires de langue et de conjugaison. Diverses manières de réviser et de corriger sont aussi proposées à neuf reprises (4 % des interventions) : corriger son texte au fur et à mesure, par étapes ou au moment de la mise au propre. Les conseils, voire les consignes d'un intervenant étant contredites par celles d'un autre, il ne semble

pas y avoir consensus dans le corps enseignant sur une façon éprouvée de réviser et de corriger un texte.

D'ailleurs, les termes sont interchangeable : on dira tout aussi bien à un élève « réviser ton texte » que « corrige ton texte ». Or, quelle est la différence entre les deux? Quand réviser, quand corriger? Quels aspects et dans quel ordre? Est-ce plus efficace et formateur de procéder seul ou en petites équipes? Quels outils sont utiles pour mener ces tâches? Autant de questions auxquelles des recherches apportent des réponses éclairantes, comme nous le verrons dans le prochain article.

Dans les séquences de cours analysées par l'équipe de recherche ÉLEF, on n'observe pas d'enseignement de stratégies de révision-correction – par exemple, une consigne incitant l'élève à effectuer une lecture différée de son texte pour la détection; le marquage du texte; la détection progressive des erreurs selon une séquence prédéfinie; des procédures de correction comme une démarche progressive ou la justification de la correction. Ces stratégies seront décrites dans le prochain article.



Le cloisonnement entre les activités d'apprentissage de la grammaire et celles d'écriture de textes ne peut favoriser le fameux *transfert* des savoirs développés dans un contexte différent de celui où ils doivent être utilisés. On accuse les élèves de ne pas *transférer*, mais est-ce raisonnable de le leur demander sans leur en fournir les moyens? En d'autres termes, est-on certain que le problème est bien posé? Nous ne le croyons pas et tenterons dans un prochain article de déboulonner ce fantasme du *transfert* afin de montrer qu'il est possible d'enseigner la révision-correction de textes pour les améliorer; nous souhaitons montrer que faire cela, c'est aussi faire de la grammaire.



LE CLOISONNEMENT ENTRE LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ET CELLES D'ÉCRITURE DE TEXTES NE PEUT FAVORISER LE FAMEUX TRANSFERT DES SAVOIRS DÉVELOPPÉS DANS UN CONTEXTE DIFFÉRENT DE CELUI OÙ ILS DOIVENT ÊTRE UTILISÉS. ON ACCUSE LES ÉLÈVES DE NE PAS TRANSFÉRER, MAIS EST-CE RAISONNABLE DE LEUR DEMANDER SANS LEUR EN FOURNIR LES MOYENS?

1. Depuis 25 ans, la moyenne nationale en syntaxe et en orthographe grammaticale est sous la barre des 60 %.
2. La recherche ÉLEF a été dirigée par l'auteur du présent article et a bénéficié de la collaboration du Conseil supérieur de la langue française et d'une subvention du CRSH de 2008 à 2011.
3. Pour plus d'information sur la recherche ÉLEF, consulter les articles sur le *Portail pour l'enseignement du français* : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca et CHARTRAND, S.-G., et M.-A. LORD (2010). « État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF », *Québec français*, n° 156, p. 66-67.
4. WILKINSON, K., et M. NADEAU (2010). « La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre », *Québec français*, n° 156, p. 71-73.
5. Il s'agit d'un même processus, mais qui se déroule en deux temps : d'abord la révision, qui est la détection des erreurs et maladresses texte, puis leur correction.

RÉFÉRENCES

- BISAILLON, J. (1992). « La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, n° 2, p. 276-291.
- CHARTRAND, S.-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 341-358.
- PARADIS, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures pour l'obtention du grade de M. A. en didactique, Université Laval. Bientôt en ligne.

LE GENRE : OBJET D'ÉTUDE ET D'ENSEIGNEMENT



JULIE ROBERGE
CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE
AU CÉGEP MARIE-VICTORIN

RECENSION

NOTRE COLLÈGUE Lucie Libersan a entrepris le projet, nécessaire et ambitieux, d'écrire du matériel didactique destiné à guider la rédaction de textes propres aux disciplines de la formation spécifique au collégial. Au terme de ce travail, des fascicules portant notamment sur le rapport d'intervention, le rapport de stage, le compte rendu critique ou l'argumentaire de projet¹ seront mis à la disposition des enseignants et des élèves. Cette initiative s'inscrit dans le chantier plus large de la valorisation du français, au sein duquel on souhaiterait voir une attention plus grande portée à la langue par l'ensemble du personnel d'un cégep.

Le genre : au carrefour de la langue et de la discipline

L'angle par lequel Lucie Libersan a choisi d'aborder les pratiques des différentes disciplines est celui, très intéressant, du genre de texte, qui permet de lier éléments linguistiques, postures rhétoriques et pratiques professionnelles ou disciplinaires. Cette idée de se servir du genre pour enseigner la langue, si elle paraît innovante dans les cégeps, n'est cependant pas nouvelle : le monde anglo-saxon explore déjà depuis les années 1980 pareilles avenues en lien avec la pédagogie de l'écriture.

C'est justement cette exploration qu'aborde le livre *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, d'Anis S. Bawarshi et Mary Jo Reiff, deux universitaires américains spécialistes de l'enseignement de l'anglais et de la pédagogie. Le titre, longuet, annonce déjà le plan de leur ouvrage, lequel se révèle très instructif et inspirant pour les enseignants de toutes les disciplines – nombreuses! – où la transmission de la pratique d'un genre est en jeu.

Le concept de genre

Bawarshi et Reiff nous expliquent que la notion de genre est d'abord apparue dans le champ de la théorie littéraire et qu'elle a rapidement suscité les débats : doit-on définir le genre à partir d'un corpus dont on fait ressortir les similitudes, devenus ainsi traits de genre? Ne faut-il pas plutôt voir celui-ci comme une espèce de contrat tacite, préexistant au texte, qui lie l'écrivain et son public? De plus, cette appartenance du texte à un genre

est rarement « pure »; plusieurs textes n'évoquent des genres que pour mieux les transcender, et certains genres ne se conçoivent qu'étroitement liés à d'autres, auxquels ils se rapportent directement (par exemple, le témoignage en cour et la plaidoirie) ou qu'ils incluent dans un genre plus vaste encore (on songe alors à la définition bakhtinienne du roman). Ce concept, fort inspirant, a également été récupéré par d'autres disciplines.

Les auteurs s'attachent ensuite justement à décrire comment la notion de genre a été reprise en linguistique et en sociologie. Ils expliquent que ces approches ont donné lieu à de la recherche appliquée et, dans plusieurs cas, à des applications pédagogiques et didactiques en enseignement de l'écriture anglaise.

Trois approches du genre

La première approche dont ils rendent compte est celle de la linguistique systémique fonctionnelle, qui associe le langage à des fonctions sociales et à des contextes. Certains de ceux-ci, à force de se répéter, deviennent des archétypes, référant à des registres précis, qui renvoient eux-mêmes à des éléments langagiers particuliers. Or la linguistique systémique fonctionnelle a inspiré des pédagogues australiens, qui cherchaient dans les années 1980 à mettre en place une démarche centrée sur des tâches précises dans l'enseignement de l'écriture à des enfants de milieux défavorisés. Afin de stimuler le développement de la littératie chez ces enfants, ils ont mis au point une approche en trois étapes : la modélisation, la corédaction (en équipe, ou alors en classe avec l'enseignant) et la rédaction personnelle du genre, centrée sur un apprentissage actif de « sous-genres » particulièrement fréquents dans le parcours scolaire, tels que l'explication ou la description.

Bawarshi et Reiff nous apprennent également que certains cours d'anglais offerts dans les universités de Grande-Bretagne et des États-Unis placent le genre au centre de leur pédagogie. Cette deuxième approche, nommée *English for specific purposes*, qui s'adresse particulièrement aux étudiants

CETTE IDÉE DE SE SERVIR DU GENRE POUR ENSEIGNER LA LANGUE, SI ELLE PARAÎT INNOVANTE DANS LES CÉGEPS, N'EST CEPENDANT PAS NOUVELLE : LE MONDE ANGLOSAXON EXPLORE DÉJÀ DEPUIS LES ANNÉES 1980 PAREILLES AVENUES EN LIEN AVEC LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE.

allophones, vise à leur faire acquérir rapidement les bases de la communication dans la communauté professionnelle à laquelle les destinent leurs études. Les genres abordés dans de tels cours seront, par exemple, l'article scientifique, la demande de subvention ou la recension de littérature. Au-delà de l'analyse des caractéristiques stylistiques et des visées du genre, les étudiants de ces cours seront également appelés à réfléchir sur la façon dont le genre enseigné s'insère dans le discours d'une communauté professionnelle. Ils devront également analyser quel est son impact sur les rapports entre les différents acteurs de cette communauté.

Finalement, les auteurs décrivent une troisième approche, issue de la sociologie, selon laquelle le genre est envisagé comme une réponse complexe à une situation rhétorique donnée. Dans une telle optique, la nature textuelle du genre est mise au second rang de l'analyse. Le genre devient surtout un élément d'une pratique culturelle variée, et un lieu à travers lequel se déploient des relations sociales et se réalisent des luttes de pouvoir. Les tenants de cette approche sont souvent assez critiques à l'égard de l'enseignement explicite du genre, qu'ils jugent comme une méthode institutionnelle de reproduction de l'ordre social établi : selon eux, le genre y

est trop souvent présenté comme un objet invariable et incontournable, et sa découverte se fait à l'école, en dehors du cadre culturel dont il est issu. Pour pallier cet état de faits, ils préconisent que les étudiants se prêtent à une méthodologie ethnographique, laquelle implique une observation sur le terrain des personnes qui pratiquent le genre en situation réelle, suivie d'entrevues menées avec ces personnes.

Le genre : objet de recherches et sujet pédagogique

La dernière partie du livre décrit comment ces approches ont débouché sur des recherches, fréquemment reliées au genre et à son enseignement, et sur des considérations pédagogiques et didactiques liées à sa transmission, particulièrement dans les corpus des collèges et des universités. C'est cette partie que les lecteurs trouveront probablement la plus intéressante. On en retient surtout que, trop souvent, le genre est enseigné comme une recette, où les ingrédients linguistiques et les manipulations rhétoriques, s'ils sont maîtrisés, garantissent le succès. C'est sans doute un peu court. Le genre, nous montre l'ouvrage de Bawarshi et Reiff, est également une action rhétorique, qui s'inscrit dans un contexte plus large (culturel, professionnel, social) et dans un « système de genres ». Certaines de ces considérations, trop souvent implicites ou carrément évitées, éclaireraient d'une lumière nouvelle les apprentissages des étudiants si nous nous y attardions.

En somme, cette monographie, à la croisée des chemins entre sociologie, pédagogie et théorie littéraire, illustre combien la maîtrise d'un genre donné mobilise un grand nombre de compétences et d'habiletés, et implique une finesse d'analyse certaine. On en ressort avec la volonté de se montrer peut-être un peu plus patients avec nos étudiants qui éprouvent de la difficulté à atteindre une telle maîtrise ou, en tout cas, avec quelques trucs qui leur permettront, on l'espère, d'y arriver.

LE GENRE, NOUS MONTRE L'OUVRAGE DE BAWARSHI ET REIFF, EST ÉGALEMENT UNE ACTION RHÉTORIQUE, QUI S'INSCRIT DANS UN CONTEXTE PLUS LARGE (CULTUREL, PROFESSIONNEL, SOCIAL) ET DANS UN « SYSTÈME DE GENRES ».

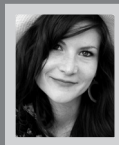


1. Le matériel est édité par le CCDMD. Certains fascicules sont déjà en ligne, à l'adresse suivante : http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_ecriture/ (consultée le 25 août 2012). Pour plus de renseignements sur le projet, on consultera les articles de Lucie Libersan dans *Correspondance* (vol. 16, nos 1 et 2, vol. 17, n° 2).

RÉFÉRENCE

BAWARSHI, A. S., et M. J. REIFF (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, West Lafayette, Parlor Press et The WAC Clearinghouse, 263 p. On peut trouver ce livre, en version intégrale gratuite, à l'adresse Internet suivante : http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/ (consultée le 25 août 2012). Tout comme, d'ailleurs, maints autres ouvrages sur l'enseignement de l'anglais à travers les disciplines dans un contexte universitaire. Tous sont cependant en anglais, y compris l'ouvrage recensé ici.

LA MAITRISE DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DANS LA FORMATION POSTSECONDAIRE: REGARD SUR LES PRATIQUES ÉTATSUNIENNES



ROSELYNE LAMPRON
ÉTUDIANTE À LA MAITRISE
(UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE)



CHRISTIANE BLASER
PROFESSEURE À
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LE PRÉSENT ARTICLE EST LA SYNTHÈSE d'une recension¹ des écrits portant sur des pratiques dans le domaine de l'amélioration des compétences langagières en formation postsecondaire en usage ailleurs qu'au Québec, principalement aux États-Unis. Le mandat consistait plus particulièrement à analyser les mesures prises pour aider les étudiants à mieux s'approprier les écrits qu'ils ont à lire et à produire. La recension devait également faire état des courants de recherche qui ont marqué le domaine, dresser le portrait actuel des connaissances et formuler des pistes pour l'avenir. Précisons que la situation dans quelques pays européens, tels que la France, l'Angleterre, l'Allemagne, la Hollande et les pays scandinaves, a été explorée, mais que priorité a été donnée aux États-Unis. En effet, la recherche et les pratiques didactiques étatsuniennes ont un siècle d'avance dans le domaine de l'écrit universitaire, et les autres pays s'en inspirent grandement. De plus, ce domaine s'applique bien à la réalité collégiale du Québec, étant donné que la première année d'études universitaires étatsuniennes équivaut, la plupart du temps, à la formation générale du cégep.

Définition et mise en contexte

Dans les pays industrialisés et lettrés, il est nécessaire de continuer à développer les compétences langagières au-delà de l'enseignement secondaire, car le niveau de littéracie² attendu durant les études postsecondaires peut difficilement s'acquérir antérieurement. D'une part, parce que chaque ordre d'enseignement a ses exigences propres sur le plan des écrits à lire et à produire et, d'autre part, parce que chaque discipline scolaire et chaque domaine de connaissances ont leurs genres spécifiques. Les meilleurs étudiants s'adaptent généralement plutôt bien aux exigences et aux genres nouveaux, habiles qu'ils sont à transférer leurs savoirs d'un contexte à un autre. Les étudiants moins forts cependant se heurtent à de grandes difficultés; ils ont besoin de soutien pour s'approprier les genres propres aux nouvelles disciplines dans lesquelles ils étudient.

La chercheuse Régine Pierre fait remarquer que depuis longtemps, plus particulièrement depuis la massification de la scolarisation universitaire des

années 1960, on assiste dans le monde occidental à une « crise de l'enseignement de la langue » (1994, p. 21). Selon elle, la crise s'explique par l'augmentation actuelle des standards de littéracie. Entre autres, l'explosion des moyens de communication, la spécialisation du monde du travail, la diversification de la population étudiante de même que le besoin d'épanouissement personnel demandent aujourd'hui le développement d'un haut niveau de compétences langagières et exigent des établissements qu'ils adaptent leurs pratiques d'enseignement de l'écrit (Pierre, 1994; Russell, 2003).

Les spécialistes envisagent maintenant l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme un processus continu des apprentissages le long des différents ordres d'enseignement, du primaire à l'université. Puisque l'écrit contribue à la réflexion (Goody, 1979) et favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Schneuwly, 1995; 2008), il joue un rôle essentiel dans le monde scolaire, quels que soient l'ordre d'enseignement et la matière ou le métier étudiés. Aussi est-il de la responsabilité de tous les professeurs, dans toutes les disciplines (Ouellon et Bédard, 2008), de guider les étudiants dans le développement de leurs compétences langagières, car leur réussite en dépend.

Regard sur les États-Unis

Aux États-Unis, la première année d'un cheminement universitaire de quatre ans vise le développement d'une culture générale, en dehors de la discipline choisie par les étudiants. Elle équivaut à peu près à la formation générale du collégial québécois. Les années suivantes, les étudiants se spécialisent en entrant progressivement dans le monde disciplinaire de la majeure choisie. Là, tout comme au Québec, le passage au postsecondaire sur le plan linguistique est difficile: d'abord, il existe peu de continuité entre les tâches de lecture et d'écriture demandées au secondaire et celles exigées à l'université; ensuite, ces tâches deviennent plus complexes et de nouveaux genres d'écrits apparaissent (Donahue, 2008).

L'émergence de la préoccupation pour l'écriture dans la formation postsecondaire

En 1874, l'Université Harvard³, à Boston, constatant la piètre compétence langagière de ses étudiants, instaure un cours d'initiation à l'écriture universitaire, le *first-year composition course*, qui devient obligatoire pour tous (Deane et O'Neill, 2011). Ce cours, s'inscrivant au programme de la première année de formation générale des études postsecondaires, vise à faciliter la transition du secondaire à l'université. Ses objectifs? Amener les étudiants à développer l'habileté de manier un nouveau code langagier, les sensibiliser aux discours des différentes disciplines, « voire les socialiser ou les

LES RECHERCHES MONTRENT QUE LA MAITRISE DE LA LANGUE DOIT ÊTRE UN PROJET À LONG TERME : L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT N'EST JAMAIS ACHEVÉ, ET À PLUS FORTE RAISON LORSQU'ON COMMENCE DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES.

former en tant qu'étudiants et êtres humains » (Donahue, 2010, p. 43). Au fil du temps, le cours a gagné en popularité, au point qu'un siècle plus tard, il est qualifié d'« industrie autonome » (Donahue, 2008). Au milieu des années 1990, on comptait environ 160 000 *first-year composition courses* donnés annuellement à 40 millions d'étudiants (Crowley, 1998).

Aujourd'hui, en 2012, la popularité de ce cours est toujours aussi importante, puisque la majorité des universités étatsuniennes l'exigent. Quoique le contenu enseigné diffère d'un établissement à un autre, il touche souvent les habiletés générales d'écriture, considérées comme transversales, les modèles de bonnes dissertations, considérés comme représentants du discours universitaire, et les normes de citation propres à l'établissement (Donahue, 2008; Deane et O'Neill, 2011). Le cours de première année présente également l'écriture comme un moyen d'expression de soi et de développement de la pensée critique (Donahue, 2008).

Les limites du cours d'initiation à l'écriture universitaire

Actuellement, de nombreux didacticiens et linguistes doutent de l'efficacité du cours d'initiation. Donahue (2008) explique que plusieurs professeurs conçoivent ce cours comme une potion magique qui neutraliserait toutes les difficultés existantes des étudiants et celles qui pourraient apparaître au fil du cheminement scolaire. Le cours d'initiation est aussi souvent considéré comme la panacée aux maux de la langue. Cela a pour conséquence de déresponsabiliser les professeurs non spécialistes de la langue, qui, pensant que les étudiants devant eux maîtrisent les genres de leur discipline, ne leur enseignent pas explicitement les caractéristiques des écrits qu'ils exigent (*Ibid.*). Or, de récents travaux montrent que l'enseignement des habiletés générales d'écriture ne permet pas le transfert des apprentissages (Smith, 2004 et Beaufort, 2007, cités dans Donahue, 2008; 2011).

Précisons que le cours d'initiation est donné indépendamment d'un contenu disciplinaire; comme il n'existe pas un genre « universel » qui transcenderait les disciplines, le problème du transfert des habiletés reste entier. D'ailleurs, on sait depuis longtemps que si l'on enseigne le genre « rapport de laboratoire » en dehors du cours de science, par exemple, l'étudiant fera difficilement le transfert de connaissances nécessaires à la réalisation de ce type de rapport quand il sera en situation authentique (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 2006). Ainsi, dans les établissements postsecondaires étatsuniens, certains spécialistes travaillent actuellement à modifier le cours d'initiation à l'écriture, tandis que d'autres souhaitent jumeler l'apprentissage de l'écrit aux contenus disciplinaires de façon à favoriser le transfert des apprentissages.

Au-delà du cours d'initiation à l'écriture universitaire : deux mouvements complémentaires

Dans les années 1970, après l'instauration quasi nationale du cours d'initiation à l'écriture, à l'ère des réformes sociales visant l'égalité des chances et devant « le constat des difficultés croissantes des élèves à produire les écrits attendus par les enseignants, et [par] la prise de conscience que ces difficultés constituaient en elles-mêmes un obstacle aux apprentissages » (Catel, 2001, p. 17), les universités ont dû trouver des solutions pour faciliter l'intégration et le succès du plus grand nombre d'étudiants (Russell, 2002; Deane et O'Neill, 2011). C'est à cette époque, notamment sous l'influence des travaux *Writing to Learn* du Britannique Britton (1970), que le mouvement *Writing Across the Curriculum* (WAC) est né (Russell, 2002; Catel, 2001). Un peu plus tard, dans la foulée, un deuxième mouvement, le *Writing in the Disciplines* (WID), s'est créé (Deane et O'Neill, 2011).

De façon générale, le WAC, comme Donahue (2010) le présente, vise à offrir aux étudiants, tout au long de leur cheminement et peu importe la majeure choisie, « des possibilités de travail et de compréhension mobilisant l'écrit » (p. 46). On recommande également que les activités didactiques soient liées aux objectifs du cours. Quant au WID, il s'inscrit au sein d'une discipline spécifique et les activités qu'il propose mettent l'accent « sur les liens entre écriture et savoir, ainsi que sur les genres d'écrits, leurs normes et leur rôle épistémologique » (Russell et autres, 2009, dans Donahue, 2010, p. 46). La création du WID repose sur l'inadéquation entre l'écriture générique développée dans les cours d'initiation à l'écriture et la maîtrise des écrits spécifiques exigée dans les disciplines (Deane et O'Neill, 2011). Bien que les deux mouvements se distinguent sur le plan théorique, Donahue (2010) précise qu'ils tendent à s'amalgamer dans la pratique.

Le Writing Across the Curriculum

Au fil des ans, grâce notamment à la création d'une association professionnelle pour les spécialistes de l'écrit – la Conference on College Composition and Communication (CCCC) – leur permettant de se distinguer des littéraires et de mener leurs propres recherches sur l'écrit et l'apprentissage; grâce à la tenue de séminaires, de conférences; grâce enfin à la publication de quelque 2400 livres et articles et à la mise en ligne d'une grande quantité de ressources documentaires, le mouvement WAC est devenu une solide organisation et s'est constitué une réputation enviable (Russell, 2002; Deane et O'Neill, 2011).

Le cadre théorique du mouvement, fortement influencé par les travaux de Britton (1970; 1975), se base principalement sur deux approches pédagogiques complémentaires: l'une d'expression⁴ et l'autre de transaction (McLeod, 1992; Bazerman et autres, 2005). La première, issue des théories constructivistes, concerne l'utilisation de l'écriture pour soi, comme outil d'apprentissage (*writing to learn*). Selon cette approche, le savoir ne s'acquiert pas de façon passive, il est construit par l'apprenant (McLeod, 1992). L'utilisation de « l'écriture pour apprendre » par les étudiants se développe en les faisant écrire pour eux-mêmes, en leur demandant d'expliquer en leurs propres mots leur compréhension des concepts (Catel, 2001). Ainsi, elle s'inscrit dans des tâches de transformation du savoir et non de transcription mécanique (*Ibid.*). Les activités encouragées par le WAC sont, par exemple, la rédaction d'écrits de formes et de longueurs variables s'adressant à différents types de destinataires, la tenue d'un journal, l'élaboration d'un portfolio, la résolution de problèmes complexes, voire la réalisation d'exercices d'écriture libre en lien avec la matière étudiée (McLeod, 1992; Bazerman et autres, 2005; Strachan, 2008). Le WAC privilégie les activités d'écriture variées qui amènent les élèves à construire le sens de leurs apprentissages. Par exemple, dans un cours de sciences, les écrits d'expression peuvent concerner « les représentations des élèves, les prévisions qui les engagent personnellement dans la construction du savoir, et les résultats qui permettent de stabiliser une nouvelle idée » (Catel, 2001, p. 22).

La deuxième approche pédagogique, intimement liée au mouvement WID, implique l'apprentissage de l'écriture (*learning to write*) dans les disciplines. Au sein de cette approche, les activités d'écriture d'expression (*writing to learn*) demeurent, mais on met davantage l'accent sur l'enseignement de l'écrit comme apprentissage d'une pratique socialement négociée et construite par les membres de la communauté d'experts disciplinaires (McLeod, 1992; Bazerman, 1994 dans Donahue, 2008). Puisque le *learning to write* accorde une place de choix à cette communauté, le travail d'équipe et l'apprentissage collaboratif sont des exemples de méthodes pédagogiques qu'il privilégie.

Par ailleurs, comme le souligne Russell (2002), bien que les partisans du WAC adhèrent à différentes théories et approches pédagogiques, plusieurs reconnaissent l'importance d'amener les étudiants à utiliser l'écriture d'expression et l'écriture de transaction tout au long de leur scolarité. Ils partagent l'idée selon laquelle l'écriture fait partie d'une dialectique entre l'individu et la société, qui, ultimement, transforme l'un et l'autre – seulement si un apprentissage de la façon dont les disciplines se construisent à travers leurs discours et conventions est réalisé (Russell, 2002).

Le WAC appelle les professeurs de toutes les disciplines à prendre en charge des activités d'écriture et de lecture, à appréhender l'écrit comme un outil d'enseignement-apprentissage. Son objectif est d'amener les étudiants à lire plus et à écrire plus dans l'ensemble de leur cheminement scolaire. Il ne se limite pas au département des langues de l'université: il aspire à rayonner sur l'ensemble du campus. Le WAC privilégie l'utilisation de matériel authentique et des méthodes pédagogiques qui visent à rendre les étudiants actifs dans leurs apprentissages (McLeod, 1992; Strachan, 2008).

Le WAC s'inscrit dans la continuité du cours d'initiation de première année; aussi l'écriture, dans ce mouvement, est-elle considérée comme un outil de développement de la pensée pour l'appropriation de connaissances et comme un outil de communication pour intégrer et négocier le discours de la communauté disciplinaire (Bazerman, 1994 dans Donahue, 2008; McLeod, 1992; Russell, 2002). Enfin, Strachan (2008) explique qu'à ses débuts, le WAC promouvait une utilisation générale de « l'écriture pour apprendre » dans l'ensemble du cursus scolaire (peu importe le contexte), les activités proposées pouvant s'adapter à tous les cours. Plus récemment, des experts se sont intéressés aux particularités des différents contextes des disciplines et à leurs impacts sur l'écriture. Des études réalisées dans le domaine de l'apprentissage et de la cognition ont amené les spécialistes de l'écrit à s'intéresser moins aux habiletés générales d'écriture qu'aux habiletés spécifiques. Bien que le mouvement ne soit pas une entité uniforme et homogène, Strachan (2008) estime que le *Writing Across the Curriculum* semble maintenant évoluer vers le *Writing in the Disciplines*.

Le Writing in the Disciplines

Le WID effectue une analyse minutieuse des écrits pratiqués dans les disciplines. Ses partisans proposent une réforme curriculaire qui intègre l'enseignement explicite des caractéristiques des genres d'écrits aux cours disciplinaires (Bazerman et autres, 2005). Les spécialistes de l'écrit travaillent avec les experts disciplinaires de manière à théoriser les genres. Les conventions d'écriture, les caractéristiques générales de construction des

LE WAC APPELLE LES PROFESSEURS DE TOUTES LES DISCIPLINES À PRENDRE EN CHARGE DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE ET DE LECTURE, À APPRÉHENDER L'ÉCRIT COMME UN OUTIL D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE. SON OBJECTIF EST D'AMENER LES ÉTUDIANTS À LIRE PLUS ET À ÉCRIRE PLUS DANS L'ENSEMBLE DE LEUR CHEMINEMENT SCOLAIRE.

genres d'écrits ainsi que celle liées à la langue et à l'épistémologie, le savoir de la discipline, tous ces éléments sont finement décrits et articulés afin d'intégrer leur enseignement à celui du contenu disciplinaire (Strachan, 2008). Le WID privilégie un enseignement explicite des genres (Deane et O'Neill, 2011). Plusieurs spécialistes estiment que l'enseignement de l'écrit dans les différentes disciplines relève de la responsabilité de « l'expert disciplinaire ». Sa qualité de représentant de sa communauté de pratique lui confère la légitimité d'enseigner les caractéristiques langagières spécifiques des genres d'écrits qu'il exige et exerce lui-même (Wingate, 2011). Par exemple, les étudiants reconnaissent mieux la pertinence d'apprendre les conventions d'écriture d'un dossier de soins infirmiers lorsqu'elles sont enseignées par un expert infirmier. Enfin, l'un des fondements théoriques du WID est que la pensée et l'écriture sont intimement liées. Il est impossible de les dissocier du savoir disciplinaire et des genres spécifiques aux disciplines (Monroe, 2002; 2003 dans Deane et O'Neill, 2011).

Les qualités du *Writing Across the Curriculum* et du *Writing in the Disciplines* ne font pas l'unanimité. Plusieurs chercheurs formulent des critiques, dont Ochsner et Fowler (2004), qui ont recensé sur une période de 30 ans de nombreux documents issus des mouvements WAC/WID. Ces chercheurs articulent leur critique autour des thèmes suivants: le flou entourant la définition des concepts théoriques; l'exclusivité attribuée à l'écriture comme unique mode d'apprentissage; le manque d'information attestant le réel progrès des étudiants en matière d'apprentissage et d'écriture; les coûts entraînés par les changements pédagogiques au sein de l'établissement; enfin, la nécessaire formation des professeurs à l'égard de l'enseignement de l'écrit dans leur discipline, formation qui semble faire défaut. Actuellement, on suggère que des recherches soient menées dans le domaine de l'écrit universitaire afin de pallier le manque de rigueur méthodologique soulevé par plusieurs et d'évaluer l'efficacité des approches pédagogiques préconisées, notamment sous l'angle du transfert des apprentissages (Donahue, 2010).

Constats actuels de la recherche

Étant donné la longue existence aux États-Unis du cours d'initiation à l'écriture universitaire, des recherches longitudinales ont permis de dresser un bilan de la situation. Le fait qu'écriture et contenu soient indissociables représente assurément l'apport le plus précieux de la recherche dans le domaine de l'écrit universitaire. Même si l'on peut développer des compétences langagières

« générales », c'est dans une situation contextuelle, authentique, que l'écriture prend tout son sens et déploie son plein potentiel épistémique, c'est-à-dire qu'elle permet la meilleure appropriation des connaissances. Et pour qu'il y ait transfert des habiletés scripturales, il est nécessaire que les liens entre les contextes d'enseignement (les contenus disciplinaires) et les tâches d'écriture soient clairement explicités, ce qui implique une importante collaboration entre les professeurs experts d'une discipline et les spécialistes de l'écrit (Donahue, 2010; 2011; Deane et O'Neill, 2011).

En terminant, les recherches montrent que la maîtrise de la langue doit être un projet à long terme: l'apprentissage de l'écrit n'est jamais achevé, et à plus forte raison lorsqu'on commence des études postsecondaires (Donahue, 2010; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010). L'admettre ne peut avoir que des effets bénéfiques pour les étudiants et les professeurs. Les premiers seront moins déroutés en arrivant au collège et à l'université, et ils prendront peut-être plus facilement les moyens pour s'approprier les écrits à lire et à produire s'ils savent qu'il est normal de ne pas être à la hauteur des exigences dès le début. Du côté des professeurs, s'ils reconnaissent qu'ils ont un rôle déterminant à jouer auprès des étudiants dans le développement de leurs compétences langagières et qu'ils acceptent de mieux étayer les écrits à lire et à produire, il y a fort à parier qu'ils seront moins désespérés devant les lacunes de leurs nouveaux étudiants...

L'UN DES FONDEMENTS THÉORIQUES DU WID EST QUE LA PENSÉE ET L'ÉCRITURE SONT INTIMEMENT LIÉES. IL EST IMPOSSIBLE DE LES DISSOCIER DU SAVOIR DISCIPLINAIRE ET DES GENRES SPÉCIFIQUES AUX DISCIPLINES.

1. Initialement, la recension a été réalisée pour répondre à la demande des organisatrices du 8^e Colloque annuel du Carrefour de la réussite au collégial, ayant pour thème: « La maîtrise de la langue: pratiques prometteuses d'ici et d'ailleurs ».
2. Parmi les nombreuses définitions de la littéracie, nous retenons celle de l'Institut de l'éducation internationale de l'Université de Stockholm (2001): la littéracie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».
3. À noter que dès sa création au début du XVII^e siècle, l'Université Harvard était sensible au développement progressif des compétences langagières de ses étudiants (Donahue, 2008).
4. Russell (2002) explique qu'il existe un débat au sein du mouvement concernant la légitimité d'enseigner les conventions des discours disciplinaires. Les partisans d'une approche essentiellement expressive (*writing to learn*), privilégiant l'essai personnel, estiment que cet enseignement brimerait la « voix authentique » des étudiants et encouragerait la soumission au discours de l'élite disciplinaire. Pour leur part, les partisans de l'approche transactionnelle (*learning to write*) reconnaissent la pertinence de l'écriture pour soi, mais ils estiment que cette écriture doit interagir avec l'écriture dans les disciplines pour permettre la réalisation d'apprentissages signifiants et faciliter l'intégration à la communauté disciplinaire.

RÉFÉRENCES

- ASTOLFI, Jean-Pierre, Brigitte PETERFALVI et Anne VÉRIN (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences?*, Paris, Retz, 267 p.
- BARRÉ-DE MINAC, Christine, et Yves REUTER (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Paris, INRP, 268 p.
- BAZEMAN, Charles (éd.), et autres (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, United States of America, Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 175 p.
- BRITTON, James (1970). *Language and learning*, New York, Penguin, 296 p.
- BRITTON, James, et autres (1975). *The Development of Writing Abilities*, Urbana, NTCE, 222 p.
- CATEL, Laurence (2001). « Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question », *Aster*, n° 33, p. 17-47.
- CHABANNE, Jean-Charles, et Dominique BUCHETON (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 252 p.
- CROWLEY, Sharon (1998). *Composition in the University*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 261 p.
- DEANE, Mary, et Peter O'NEILL (éd.) (2011). *Universities into the 21st Century. Writing in the Disciplines*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 278 p.
- Id.* (2010). « Writing in the Disciplines: Beyond Remediality », dans DEANE, Mary, et Peter O'NEILL (éd.). *Op. cit.*, p. 3-13.
- DONAHUE, Christiane (2008). *Écrire à l'université: analyse comparée en France et aux États-Unis*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 261 p.
- Id.* (2010). « L'écrit universitaire et la disciplinarité: perspectives états-uniennes », dans BLASER, Christiane, collab., Marie-Christine POLLET, collab., et Pascale ERPELDING-DUPUIS, collab. *L'appropriation des écrits universitaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 43-60.
- Id.* (2011). « Cross-Cultural Approaches to Writing and Disciplinarity », dans DEANE, Mary, et Peter O'NEILL (éd.). *Op. cit.*, p. 14-29.
- GOODY, Jack (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, traduit de l'anglais par Jean BAZIN et Alban BENSA, Paris, Éditions de Minuit, 272 p.
- MCLEOD, Susan H. (1992). « Writing Across the Curriculum: An Introduction », dans MCLEOD, Susan H., et Margot SOVEN. *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*, Newbury Park, Sage Publications, p. 1-8.
- OCHSNER, Robert, et Judy FOWLER (2004). « Playing devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement », *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 2, p. 117-140.
- OUELLON, Conrad, et Marc-André BÉDARD (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PIERRE, Régine (1994). « De l'alphabétisation à la littéracie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement », dans SCHRYER, Catherine F., Laurence STEVEN, et Renée CORBEIL (éd.). *Towards writing across the curriculum. Vers une langue intégrée aux programmes*, Sudbury, Université Laurentienne, p. 21-51.
- POLLET, Marie-Christine, Carole GLORIEUX et Katia TOUNGOUZ. (2010). « Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire », dans BLASER, Christiane, coord., Marie-Christine POLLET, coord. et Pascale ERPELDING-DUPUIS, collab. *Op. cit.*, p. 61-92.
- RUSSELL, David R. « Preface », dans BJÖRK, Lennart A. (éd.) et autres (2003). *Teaching Academic writing in European higher education*, New York, Boston, Dordrecht, Londres, Moscou, Kluwer Academic Publishers, p. v-viii.
- Id.* (2012 [2002]). « The Writing Across the Curriculum movement: 1970-1990 », dans ZAWAKI, Terry M., et Paul M. ROGERS. *Writing Across the Curriculum: a critical sourcebook*, New York, Bedford/St. Martin's, p. 15-45.
- SCHNEUWLY, Bernard (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*, Genève, Université de Genève, 163 p.
- Id.* (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique », dans BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (dir.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 73-100.
- STRACHAN, Wendy (2008). *Writing-intensive: Becoming W-faculty in a New Writing Curriculum*, Utah, Utah State University Press, 290 p.
- UNIVERSITÉ DE STOCKHOLM. INSTITUT DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE. *Enquête internationale sur la littératie des adultes. Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord: Étude comparative internationale, 2001*, Stockholm, Ministère de l'Industrie.
- WINGATE, Ursula. (2011). « A Comparison of Additional and Embedded Approaches to Teaching Writing in the Disciplines », dans DEAN, Mary, et Peter O'NEILL, éd. *Op. cit.*, p. 65-87.

LA PLANIFICATION D'UN TEXTE : POURQUOI, COMMENT?



HÉLÈNE PARADIS
ENSEIGNANTE
AU COLLÈGE
SAINT-CHARLES-GARNIER

« AS-TU FAIT UN PLAN? » Voilà ce que mon père me demandait quand il lisait l'un de mes travaux et percevait que mon texte était mal structuré. Plus tard, comme enseignante de français langue première au secondaire, j'ai à mon tour posé la question à certains élèves.

LE SCRIPTEUR EXPERT CONNAIT LES
DISTINCTIONS GÉNÉRIQUES ET EN TIEN
COMPTE DANS LA PLANIFICATION.
TOUTEFOIS, C'EST À L'ENSEIGNANT DE
LES PRÉSENTER AUX ÉLÈVES OU, MIEUX,
DE LES LEUR FAIRE DÉCOUVRIR PAR LA
LECTURE DE TEXTES MODÈLES DU GENRE.

Devant leurs interrogations et les miennes au sujet de l'utilité d'un plan écrit, force me fut de constater que le sujet méritait qu'on l'étudie en profondeur, ce que j'ai entrepris dans le cadre d'une recherche de maîtrise¹ en didactique du français. Je résumerai ici les principaux constats de travaux concernant l'intérêt de la planification, son emploi chez les novices et les experts, et ses limites – certes utile, le plan ne fait pas de miracles non plus. Souhaitons que ces connaissances pourront orienter les interventions des enseignants.

Qu'est-ce que planifier, en fait?

La planification d'un texte consiste à d'abord rechercher des idées, puis à les organiser en fonction des exigences de la situation de communication et du genre de texte à produire. On entend par *situation de communication* le destinataire du texte, son auteur – qui il est et à quel titre il s'exprime dans son texte : élève, fils, athlète, citoyen... –, le but poursuivi, ainsi que le moment et le lieu de sa diffusion. Quand il planifie, le scripteur évalue les connaissances de son lecteur présumé afin de lui donner suffisamment d'informations pour être compréhensible sans être ennuyeux².

La planification doit aussi se faire en fonction du genre de texte. Ainsi, pour une lettre ouverte, l'auteur choisit d'entrée de jeu s'il sera présent dans son texte au moyen du *je* – par exemple, s'il est un spécialiste du sujet traité et peut en appeler à son autorité – ou du *nous* – s'il désire s'exprimer au nom d'un groupe de citoyens, des membres d'une organisation, ou employer le *nous* de modestie –, ou encore, s'il s'effacera pour donner une impression d'objectivité. Ce choix ne se présente pas s'il rédige une lettre de motivation à joindre à son curriculum vitae, où seul le *je* sera employé. Le scripteur expert connaît ces distinctions génériques et en tient

compte dans la planification. Toutefois, c'est à l'enseignant de les présenter aux élèves ou, mieux, de les leur faire découvrir par la lecture de textes modèles du genre.

Faire ou ne pas faire de plan

La planification est utile pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle permet une mise à distance des idées : le scripteur peut les formuler, les critiquer, les comparer avec des sources et les ordonner sans être empêtré dans le matériau que sont les paragraphes, les phrases et les mots. Le mot *texte* est de la même famille étymologique que *tisser*; à l'étape de la rédaction proprement dite, construire un texte implique d'établir nombre de liens par des reprises pronominales, l'emploi d'organiseurs textuels, etc. Ces liens sont difficiles à défaire sans reprendre l'ensemble du texte, ce qui peut décourager les novices – voire les experts – de modifier l'ordre des idées. Construire un texte cohérent ressemble à bâtir une maison : les architectes savent qu'il vaut mieux concevoir un projet dans un matériau léger, peu coûteux – un plan sur papier – puisque, une fois la construction commencée, il est difficile de reculer.

Par ailleurs, la mise par écrit des idées premières en crée parfois de nouvelles (Fayol, 1996) : de fait, des idées se retrouvent placées côte à côte, amenant le scripteur à voir de nouvelles possibilités, à comparer leur valeur et à produire des connaissances. Ainsi, un élève qui placerait dans son plan des extraits portant sur un personnage du roman à analyser pourrait constater qu'un champ lexical lié à un animal est constamment employé par l'auteur chaque fois qu'il est question de ce personnage. Si l'élève n'avait pas mis ces citations l'une à la suite de l'autre sur papier, il n'aurait pu en arriver à cette conclusion, ces passages étant disséminés dans le roman. Voilà un exemple où rédiger un plan engendre des connaissances.

Planifier permet enfin de diminuer le coût cognitif de la rédaction. Ainsi, gérer les connaissances et leur enchaînement hors de la mise en texte libère de l'espace cognitif lors de la rédaction, espace qui pourra servir à choisir le vocabulaire, à effectuer les accords, etc. La rédaction sera d'ailleurs d'autant plus aisée que le sujet est maîtrisé par le scripteur, certains chercheurs (Olive et Piolat, 2005; Fayol, 1996)

affirmant même que la connaissance du sujet prime celle de la langue pour déterminer la qualité finale du texte. En outre, des chercheurs (Roussey et Piolat, 2005) ont observé que les scripteurs experts planifiaient davantage lorsqu'ils devaient traiter d'un sujet moins connu, les débutants se rabattant plutôt sur une révision en fin de course. Cet aspect mériterait d'être souligné aux élèves, ceux-ci croyant à tort qu'on leur impose un plan écrit parce qu'ils sont jugés peu compétents. Pour la classe de français langue première, un travail en profondeur sur le sujet fera en sorte que des lacunes sur le plan du contenu ne viendront pas altérer la performance de l'élève sur le plan rédactionnel. Une autre possibilité pour pallier ce risque est de travailler en interdisciplinarité, c'est-à-dire de demander à l'élève d'écrire un texte sur un sujet qu'il étudie dans un autre cours. Bien sûr, prévoir des projets d'écriture interdisciplinaires est plus aisé au primaire : l'enseignant de français étant aussi celui de sciences, il peut faire rédiger sur une notion scientifique qu'il sait connue de ses élèves. Or une collaboration entre enseignants du secondaire ou du collégial permet de construire de telles situations d'apprentissage. Au cégep, la production d'écrits en lien avec un programme technique faciliterait la rédaction, puisque les élèves seraient à l'aise avec le contenu. Cela augmenterait aussi leur motivation, car ils verraient la pertinence de produire des textes de genres nécessaires à leur futur métier, tels que des rapports de laboratoire, des communiqués de presse, etc.

Comment les novices planifient-ils? Et les experts?

Au cours de leur apprentissage de l'écriture, les scripteurs développent différentes stratégies de planification; elles seront présentées ici de la moins experte à la plus experte. De façon générale, la stratégie des connaissances rapportées est employée au primaire; celle par analogie, au secondaire; quant à celle par abstraction, elle se développe tout au long de la scolarité postsecondaire et même après. Ces balises ne sont données qu'à titre indicatif: tout enseignant de français sait que les aptitudes se développent de façon variable d'un élève à un autre. Notons enfin que les experts cumulent les stratégies et choisissent laquelle employer selon les besoins spécifiques du texte à produire.

Les rédacteurs débutants emploient la stratégie des connaissances rapportées, c'est-à-dire qu'ils rédigent les informations au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme. Ils ne tiennent pas compte de la situation de communication et construisent leur texte pas à pas (Chanquoy et Alamargot, 2003; Alamargot et Chanquoy, 2002). Ils alternent la mise en texte et la planification. Chez les experts, la planification en cours de rédaction sert surtout à évaluer le plan à un certain point de la rédaction soit pour le modifier, soit pour retravailler le texte déjà produit (Hayes et Nash, 1996). En d'autres mots, les experts ne planifient pas uniquement avant la mise en texte: ils reconsidèrent leur plan au besoin en fonction du texte existant.

Pour la rédaction du plan, les scripteurs d'une certaine expérience recourent quant à eux à la stratégie par analogie (Hayes et Nash, 1996). Économique cognitivement, celle-ci consiste à reprendre un plan déjà connu et à y insérer ses idées. C'est généralement l'approche enseignée au secondaire, à l'aide du schéma narratif pour le récit ou de formules telles que *Dans l'introduction, il faut d'abord le sujet amené, suivi du sujet posé et du sujet divisé*. La stratégie par analogie a sa pertinence didactique, puisqu'elle limite les possibles et facilite l'organisation des idées, ce qui convient à certains genres purement scolaires comme la dissertation. Toutefois, pour la production de textes de genres sociaux (critique de film, lettre de motivation, etc.), les consignes d'écriture devraient épouser les caractéristiques génériques réelles.

Les plans classiques devraient conséquemment être revus et adaptés (Schneuwly, 2008). Par exemple, les lettres envoyées par les lecteurs dans les journaux sont généralement très brèves (moins de 200 mots) et leur introduction ne correspond pas à la forme scolaire mentionnée plus haut. Elles commencent plutôt par une mise en contexte en lien avec l'actualité, qui permet de mieux saisir le point de vue exprimé. En 5^e secondaire, l'épreuve ministérielle exige néanmoins des élèves la production d'une lettre ouverte de 500 mots et les enseignants leur recommandent d'y inclure une introduction et une conclusion de la forme de celle de la dissertation, ce qui ne convient pas à ce genre. Lorsqu'on l'enseigne sans l'adapter, le plan classique amène donc les élèves à développer des connaissances textuelles qui ne correspondent pas à celles requises dans la vie du citoyen.

Les scripteurs experts ont une dernière corde à leur arc: la stratégie par abstraction (Hayes et Nash, 1996; Alamargot et Chanquoy, 2002), qui consiste à établir d'abord les idées générales, puis à s'intéresser progressivement aux aspects plus particuliers à traiter. De même, on s'assurera d'abord que les buts premiers sont atteints – par exemple, convaincre dans le cas d'une lettre ouverte – avant de considérer des objectifs secondaires, tels que divertir pour maintenir l'intérêt. Chez les experts, les idées sont classées non pas en fonction d'un plan préétabli, mais plutôt en fonction de la situation de communication et des particularités du genre rédigé. Elles sont formulées dans le plan sous la forme de syntagmes courts, faciles à déplacer. Dans un plan pour une analyse littéraire, on pourrait avoir: « description personnage: animal violent » ou « comparaisons péjoratives: extraits p. 12-25 »; pour une lettre ouverte: « Paragr. 1: histoire vécue »; « Paragr. 2: réfutation argument basé sur l'autorité ». Ces syntagmes sont autant de clés pour récupérer en mémoire à long terme les connaissances qui y sont rattachées. Ce type de planification est ardu pour des novices, qui peinent à garder simultanément en mémoire de travail tous les aspects de la situation de communication – pour en tenir compte dans l'organisation et la sélection des idées – en plus des idées elles-mêmes.

DES CHERCHEURS ONT OBSERVÉ QUE LES SCRIPTEURS EXPERTS PLANIFIAIENT DAVANTAGE LORSQU'ILS DEVAIENT TRAITER D'UN SUJET MOINS CONNU, LES DÉBUTANTS SE RABATTANT PLUTÔT SUR UNE RÉVISION EN FIN DE COURSE.

En outre, les scripteurs débutants ont de la difficulté à formuler des phrases à partir des quelques mots généraux employés dans le plan. Ces deux derniers constats expliquent pourquoi ce n'est qu'entre la 1^{re} et la 3^e secondaire que les élèves parviennent réellement à employer efficacement un plan écrit – même celui par analogie – pour la rédaction de leurs textes (Chanquoy et Alamargot, 2003). Dans le cas de novices, une planification réalisée oralement, par exemple en formulant les idées en groupe, ou même mentalement, aura le même effet sur la qualité du texte (Hayes, 1995).

La planification : un remède, pas une panacée

Quelques mises en garde s'avèrent nécessaires concernant la planification. D'une part, il ne faudrait pas croire qu'elle doit être complétée dès le début du processus d'écriture, puis maintenue d'un bout à l'autre de l'opération. S'il est vrai que les scripteurs experts planifient davantage au départ – nous avons vu pourquoi –, il reste qu'ils reviennent à leur plan et le modifient aussi par après (Chanquoy et Alamargot, 2003). En fait, la compétence en écriture consiste en cette capacité de passer efficacement d'un sous-processus à l'autre selon les exigences de la tâche. D'autre part, le temps accordé par les scripteurs à la planification est le même qu'elle soit faite au départ ou en cours de route. Cependant, Hayes (1995) a montré que

ceux qui planifiaient au début passaient généralement plus de temps au total à travailler leur texte et en produisaient de meilleurs. En d'autres mots, ce ne serait pas le temps de planification même qui importerait, sinon le temps accordé à la tâche de rédaction dans son ensemble. Les scripteurs experts – et ceux qui le deviennent – ne sont pas ceux qui planifient le plus. Ils sont ceux qui font plus de tout : plus de recherche sur le sujet, mais aussi plus de relecture et plus de révision. L'enseignement de la planification ne devrait donc pas prendre le pas sur celui des autres sous-processus de l'écriture ni sur l'étude d'opérations linguistiques telles qu'exemplifier, définir ou paraphraser (Masseron, 2001).

Ces constats soulignent la place importante de la motivation : consacrer plus de temps à la rédaction d'un texte amène nécessairement le scripteur à y déceler et à y régler davantage de problèmes. Comme enseignants, peut-être devrions-nous reconsidérer le peu de temps imparti aux élèves pour l'écriture d'un texte? Rappelons enfin que l'enseignement de la planification ne se limite pas à l'enseignement de plans donnant l'ordre dans lequel sont placés les contenus dans les paragraphes. Il faut lire sur le sujet, lire des textes du genre à produire pour en dégager l'organisation et les caractéristiques, et définir les paramètres de la situation de communication.



1. Je remercie Hélène Rousseau, enseignante au collège Saint-Charles-Garnier à Québec, et Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français à l'Université Laval, pour leurs commentaires justes et pertinents concernant le présent article. Celui-ci, le premier de quatre sur le processus d'écriture, est un condensé d'une maîtrise en didactique du français dirigée par Suzanne-G. Chartrand. Le mémoire fait la synthèse de connaissances sur l'écriture et le processus scriptural, à partir de références éditées entre 1995 et 2010, et d'articles publiés entre 2000 et 2010 dans les revues *Pratiques*, *Le Français aujourd'hui* et *Repères*. Il sera bientôt disponible sur le site de la bibliothèque de l'Université Laval.
2. À cet égard, la dissertation littéraire est un exercice critiquable : l'élève sait que son lecteur – l'enseignant – a lu le livre à analyser. Or, il doit rédiger son texte comme si ce n'était pas le cas. Ce genre d'écrit ne permet donc pas d'apprendre à adapter son texte au niveau de connaissances de son destinataire.

POUR APPROFONDIR LE SUJET

ALAMARGOT, D., et L. CHANQUOY (2002). « Les modèles de rédaction de textes », dans FAYOL, M. (éd.). *Production du langage*, Paris, Hermès Science Publications, Lavoisier, p. 45-65.

CHANQUOY, L., et D. ALAMARGOT. (2003). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail », *Le langage et l'homme*, vol. 38, n° 2, p. 171-190.

FAYOL, M. (1996). « La production du langage écrit », dans DAVID J., et S. PLANE (éd.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses universitaires de France, p. 9-36.

HAYES, J. R. (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », traduit de l'anglais par G. Fortier, dans BOYER, J.-Y., J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (éd.). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 49-72.

HAYES, J. R., et J. G. NASH (1996). « On the Nature of Planning in Writing », dans LEVY, C. M., et S. RANSDALL (éd.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 29-55.

MASSERON, C. (2001). « Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales », *Pratiques*, n° 109-110, p. 207-247.

OLIVE, T., et A. PIOLAT (2005). « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes », *Psychologie française*, n° 50, p. 373-390.

PARADIS, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*, Mémoire (M.A.), Université Laval.

ROUSSEY, J.-Y., et A. PIOLAT (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie française*, n° 50, p. 351-372.

SCHNEUWLY, B. (2008). « Des outils pour écrire », dans SCHNEUWLY, B. (éd.). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation, p. 117-133.

LES ERREURS LINGUISTIQUES DES APPRENANTS EN LANGUE SECONDE: QUOI CORRIGER, ET COMMENT LE FAIRE?



DANIELLE GUÉNETTE
PROFESSEURE À L'UQAM



GLADYS JEAN
PROFESSEURE À L'UQAM

LA QUESTION DE LA CORRECTION des erreurs linguistiques dans les écrits des apprenants de langue seconde (L2) suscite depuis longtemps des débats et controverses chez les enseignants, les didacticiens et les chercheurs. Quoique la grande majorité des enseignants et des apprenants croient fermement à son utilité et à son efficacité (Jean et Simard, 2011), une recension des recherches portant sur l'efficacité de la correction des erreurs en L2 a fait dire à Truscott (1996) que non seulement les rétroactions correctives portant sur les erreurs linguistiques étaient inutiles, mais qu'elles pouvaient être dommageables. Évidemment, cette affirmation a fait couler beaucoup d'encre, et un grand nombre de chercheurs, dont Russel et Spada (2006), ont émis des avis contraires à ceux de Truscott: la rétroaction corrective serait efficace à condition qu'un certain nombre de paramètres soient respectés. Les études portant sur les pratiques de correction linguistique en classe de L2 démontrent également qu'en dépit de ce débat de chercheurs, la rétroaction corrective, tout au moins à l'écrit, prend une place importante dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Evans, Hartshorn & Tuiotti, 2010; Guénette 2010). Comme l'a fait remarquer Calvé (1992) il y a presque 30 ans, la vraie question n'est pas de savoir s'il faut ou non corriger les erreurs des apprenants, mais bien quoi corriger, et surtout, *comment* corriger.

Quoi corriger

Au chapitre des catégories d'erreurs qui seraient de « bonnes » cibles pour la correction, là encore, il y a matière à débat. Pour Truscott (2001), les erreurs qui seraient rectifiables, c'est-à-dire dont la correction pourrait mener à des changements positifs durables, sont celles qui dépendent de règles simples et qui portent sur peu d'éléments dans la phrase, telles celles liées à l'orthographe. Ainsi, des erreurs concernant l'utilisation des déterminants *a/an* en anglais seraient facilement rectifiables, puisqu'il s'agit pour l'élève d'effectuer un choix binaire, fondé sur une règle très simple portant sur un élément précis et facilement identifiable, à savoir le graphème initial du mot. Par contre, toujours selon Truscott, les erreurs en lien avec la syntaxe seraient plus difficilement rectifiables, car il faut dans ce cas se reporter à des règles

complexes qui souvent ne peuvent être comprises que si l'on connaît déjà un certain nombre d'autres règles connexes tout aussi complexes. Toutefois, Truscott admet – à l'instar, par exemple, de Fathman & Whalley (1990) – que la correction peut aider les apprenants à court terme, c'est-à-dire servir lors du processus de révision de leur texte. Ferris (2006), qui s'est attardée à l'utilité de la rétroaction non seulement pour la réécriture d'un texte, mais aussi pour l'amélioration à long terme de la précision linguistique, propose des critères légèrement différents pour analyser si une erreur est rectifiable ou « traitable » (elle utilise le terme *treatable*) à l'aide d'interventions pédagogiques. Elle soutient que si la notion linguistique fait l'objet d'une règle dont une explication claire se trouve facilement dans des ouvrages pédagogiques, l'erreur est traitable. Dans cette optique, les erreurs de déterminants, d'accord sujet-verbe, de pronoms, de choix de temps, de formes verbales seraient traitables, tandis que les erreurs de choix lexical ou de structure de phrase ne le seraient pas ou le seraient très difficilement.

Il semble donc évident, compte tenu des réflexions et des études des auteurs sur le sujet, que la rectifiabilité d'une erreur se rapporte assez directement à la complexité de la règle touchant l'emploi de l'élément linguistique en question. Pour un éclairage additionnel à cet égard, nous nous reportons aux travaux d'Ellis (2002). En effet, en tenant pour acquis que la rétroaction corrective touchant les erreurs linguistiques est une forme d'enseignement explicite de la grammaire, nous pouvons, selon nous, guider nos choix d'erreurs à corriger à partir des critères établis par Ellis pour analyser le degré de difficulté à s'approprier une notion linguistique. L'auteur propose des critères en fonction de la complexité de forme et de sens de l'élément linguistique, ainsi que de la complexité de la règle qui le décrit. L'interférence avec la langue maternelle représente aussi une difficulté supplémentaire. Le tableau 1 est inspiré des critères d'Ellis: si, pour un élément linguistique choisi, l'on peut répondre « oui » à toutes les questions de ce tableau, il s'agit d'une erreur facilement traitable par une rétroaction d'un type ou d'un autre. Ces critères nous amènent à penser

LA VRAIE QUESTION N'EST PAS DE SAVOIR S'IL FAUT OU NON CORRIGER LES ERREURS DES APPRENANTS, MAIS BIEN QUOI CORRIGER, ET SURTOUT, COMMENT CORRIGER.

que les erreurs reliées à la règle du « s » pluriel des noms communs en français, pour des anglophones, seraient très rectifiables. En effet, la structure n'est pas complexe (ajout d'une lettre), l'élément est porteur de sens (identification du pluriel même si d'autres indices tels que le déterminant y contribuent), son utilisation est fréquente, la règle est simple et fiable (malgré l'exception des noms en *-al*) et il y a transfert positif de la L1 à la L2 (la règle du pluriel est sensiblement la même dans les deux langues). À l'extrême opposé se trouverait certainement l'accord du participe passé avec *avoir*. Cet élément est très complexe, car il ne peut s'expliquer qu'en se reportant à d'autres notions tout aussi complexes telles que la formation du passé composé, la sélection appropriée du pronom complément de remplacement ainsi que son positionnement dans la phrase, les différences entre complément direct et complément indirect, pour ne nommer que celles-là. L'accord donne rarement de l'information qui n'est pas déjà connue; ainsi, dans la phrase *Bien sûr que je l'ai vue*, le contexte fournit probablement déjà beaucoup d'indices quant à l'identité de la chose ou de la personne qui a été vue. L'accord du participe passé en genre

et en nombre est plus ou moins saillant, puisque la forme féminine ne s'entend pas toujours et que la forme plurielle ne s'entend jamais. La règle comporte des exceptions que même le locuteur natif a de la difficulté à comprendre (par exemple : *Voici les chaises que vous avez envoyé chercher*). Elle ne s'explique qu'à l'aide d'un métalangage avancé. Finalement, il existe peu de cas similaires dans les autres langues, et certainement pas en anglais.

Un exemple moins aux antipodes serait l'accord du sujet avec son verbe, accord qui comporte des facteurs aidants (complexité de la structure peu élevée; règle longue, mais assez simple et fiable) et d'autres qui le sont moins, tel le fait que l'accord lui-même n'est pas porteur de sens (au contraire des morphèmes comme *-ais* qui marque l'imparfait, *-rais* le conditionnel, *-rai* le futur, etc.). Pour cet élément, qui nécessite peu d'explications, on peut facilement guider les étudiants vers une ressource (aide à la conjugaison).

Il va de soi d'ajouter que les enseignants se poseront aussi d'autres questions pour guider leur choix de rétroaction : « Ai-je déjà enseigné cet élément? », « Mes élèves ont-ils rencontré cet élément un nombre suffisant de fois? », « Ont-ils les connaissances et les compétences nécessaires pour se corriger? », etc.

IL SEMBLE ÉVIDENT, COMPTE TENU DES RÉFLEXIONS ET DES ÉTUDES DES AUTEURS SUR LE SUJET, QUE LA RECTIFIABILITÉ D'UNE ERREUR SE RAPPORTE ASSEZ DIRECTEMENT À LA COMPLEXITÉ DE LA RÈGLE TOUCHANT L'EMPLOI DE L'ÉLÉMENT LINGUISTIQUE EN QUESTION.

Tableau 1
Critères pour juger du niveau de difficulté d'un élément linguistique (inspiré de Ellis, 2002¹)

1. L'élément linguistique est-il porteur de sens?	OUI	NON
2. L'élément linguistique se retrouve-t-il fréquemment dans l'usage courant?	OUI	NON
3. L'élément a-t-il une structure simple (c.-à-d. sans dépendance à d'autres éléments ou structures)?	OUI	NON
4. La règle qui s'applique à cet élément est-elle simple, courte, intelligible et claire?	OUI	NON
5. La règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable (ne comporte-t-elle que très peu d'exceptions)?	OUI	NON
6. Existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant?	OUI	NON

Comment corriger

Maintenant que nous disposons de critères pour choisir les erreurs à corriger, nous pouvons nous pencher sur le *comment*, soit sur les types de rétroaction que l'on peut fournir.

Différents types de rétroaction corrective

On distingue deux types principaux de rétroaction : les enseignants fournissent la forme correcte aux étudiants, ou alors, les incitent à s'autocorriger².

En d'autres termes, ils peuvent fournir la rétroaction au moyen de « rectifications », c'est-à-dire donner la bonne réponse, ou avoir recours à des « incitations », c'est-à-dire attirer l'attention sur l'erreur commise en utilisant différentes techniques, mais sans fournir la forme correcte. Le tableau 2 présente une typologie des types de rétroaction corrective à l'écrit.

Tableau 2
Types de rétroaction corrective à l'écrit (Guénette, 2009)

Rectification (fournir la forme correcte)	
AVEC explications métalinguistiques	SANS explications métalinguistiques
Incitation (inciter l'apprenant à s'autocorriger par la voie de commentaires, de questions ou d'autres techniques)	
AVEC indices métalinguistiques <ul style="list-style-type: none"> ■ Erreurs codées – identification de la catégorie d'erreur à l'aide d'un code ■ Erreurs soulignées et accompagnées d'explications 	SANS indices métalinguistiques Erreurs non codées – indication de l'erreur, mais sans précisions sur la catégorie : soulignement, encerclement, indication dans la marge, décompte des erreurs, utilisation de flèches, etc.
Reformulation Réécriture en partie du texte de l'élève dans le but de lui fournir un modèle avec lequel comparer sa production	

Types de rétroaction à privilégier

Sur le plan théorique, plusieurs auteurs ont émis la proposition que les incitations seraient préférables aux rectifications, puisqu'elles permettraient aux apprenants de se questionner sur la langue et de vérifier leurs hypothèses, favorisant ainsi l'acquisition (Gass et Selinker, 2001). Cependant, des recherches plus récentes suggèrent que les rectifications peuvent aussi être efficaces, particulièrement avec des apprenants moins avancés (voir, par exemple, Chandler 2003), ou encore, lorsqu'elles portent sur un élément linguistique précis ou du moins sur un nombre limité d'éléments cibles, et non sur un choix aléatoire ou un nombre illimité d'éléments. Le choix d'un type de rétroaction ou d'un autre ne serait donc pas une question de préférence de la part de l'enseignant ou de l'apprenant, mais une question d'efficacité selon l'erreur à corriger et le niveau de développement de la L2 de l'apprenant. Il arrivera ainsi qu'un enseignant utilise la rectification dans le cas d'une erreur d'un certain type, parce qu'il sait pertinemment que l'étudiant ne peut pas la corriger lui-même. De cette façon, il acquiert la tranquillité d'esprit qui vient avec la sensation du devoir accompli, et il espère que l'intrant ainsi reçu laissera une marque implicite chez l'étudiant, laquelle pourra resurgir à un moment ultérieur où il sera prêt à y porter une attention plus consciente. Certains théoriciens lui donneront d'ailleurs raison. Il arrivera aussi qu'un enseignant choisisse la rectification pour les erreurs d'orthographe lexicale ou de choix lexical parce que la correction de ces erreurs est rapide et ne peut pas se faire sur la base d'un raisonnement grammatical, mais qu'il privilégie des techniques d'incitation pour des erreurs de syntaxe ou d'orthographe grammaticale. Ces choix devraient néanmoins être réévalués, puisque

l'incitation à se corriger peut sûrement être efficace pour d'autres types d'erreur, à condition, comme mentionné précédemment, que l'élément linguistique satisfasse à plusieurs des critères énumérés au tableau 1.

L'utilisation d'un code de correction

Les codes de correction sont l'une des techniques incitatives parmi les plus utilisées pour fournir de la rétroaction sur les écrits. Chacun essaie de créer le code le plus utile et efficace, sans toutefois y réussir tout à fait. Les résultats des recherches à ce sujet ne sont pas concluants (voir, par exemple, Lalande, 1982; Robb et autres, 1986; Ferris, 2006). L'un des problèmes réside dans la capacité des apprenants à comprendre le code et à corriger leurs erreurs même en étant guidés : pour comprendre le code, ils ont besoin d'un métalangage approprié et de connaissances déclaratives liées aux règles ciblées; pour corriger leurs erreurs, ils doivent les voir comme des erreurs et comprendre comment appliquer la règle. Or, peut-on tenir pour acquis que les élèves dont la langue cible n'est pas la langue maternelle ont ces connaissances? On sait, en effet, que les apprenants de L1 ne les possèdent pas toujours, comme en font foi les nombreux échecs à la partie portant sur le code dans le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE). Ellis (2008) considère d'ailleurs que les résultats de recherche ne tendent pas à démontrer

POUR COMPRENDRE LE CODE DE CORRECTION, LES APPRENANTS ONT BESOIN D'UN MÉTALANGAGE APPROPRIÉ ET DE CONNAISSANCES DÉCLARATIVES LIÉES AUX RÈGLES CIBLÉES; POUR CORRIGER LEURS ERREURS, ILS DOIVENT LES VOIR COMME DES ERREURS ET COMPRENDRE COMMENT APPLIQUER LA RÈGLE. OR, PEUT-ON TENIR POUR ACQUIS QUE LES ÉLÈVES DONT LA LANGUE CIBLE N'EST PAS LA LANGUE MATERNELLE ONT CES CONNAISSANCES?

que les codes de correction aident les apprenants à écrire avec moins d'erreurs à long terme ou que leur utilisation est plus efficace que d'autres types de rétroaction corrective à des fins d'autocorrection. Selon nous, les codes de correction ne sont pas toujours bien adaptés à la tâche d'écriture et aux besoins des apprenants: le même code est utilisé indifféremment pour un niveau ou un autre; les catégories d'erreurs sont souvent trop larges (par exemple: *erreur de syntaxe*), là où on devrait plutôt guider la personne vers un aspect précis (par exemple: *mauvais choix de pronom de remplacement complément; genre*); les enseignants ne font pas toujours une utilisation constante et cohérente du code (Ferris, 2006; Cohen & Robins, 1976). En outre, à quoi bon souligner une erreur en l'accompagnant d'un code linguistique si elle n'est pas rectifiable ou si l'apprenant n'arrive pas à bien interpréter le code et à y associer la stratégie appropriée pour corriger son erreur?

LE CLASSEMENT DES ERREURS PAR DEGRÉ DE COMPLEXITÉ PERMETTRAIT DE MIEUX COMPRENDRE POURQUOI, MALGRÉ LES INJONCTIONS RÉPÉTÉES DE LEURS ENSEIGNANTS ET LEUR CONNAISSANCE DÉCLARATIVE D'UNE RÈGLE, LES APPRENANTS PERSISTENT À PRODUIRE LES MÊMES ERREURS. IL OFFRIRAIT AUSSI UNE EXPLICATION AU FAIT QUE NON SEULEMENT LES APPRENANTS DE L2, MAIS AUSSI LES LOCUTEURS NATIFS, ARRIVENT DIFFICILEMENT À CORRIGER LEURS ERREURS, VOIRE À LES DÉTECTER.

■■■

Le classement des erreurs par degré de complexité est une avenue prometteuse à plusieurs égards. En effet, il permettrait de mieux comprendre pourquoi, malgré les injonctions répétées de leurs enseignants et leur connaissance déclarative d'une règle, les apprenants persistent à produire les mêmes erreurs. Il offrirait aussi une explication au fait que non seulement les apprenants de L2, mais aussi les locuteurs natifs, arrivent difficilement à corriger leurs erreurs, voire à les détecter.

Suivant ce tour d'horizon rapide de la rétroaction corrective à l'écrit et comme conclusion à cet article, nous aimerions soumettre des pistes de solutions à l'attention de nos lecteurs et lectrices:

- Ne pas se borner à un type de rétroaction, mais plutôt choisir en fonction de l'élément grammatical en cause. Par exemple, rectifier dans le cas d'éléments peu rectifiables par l'apprenant (plusieurs réponses négatives aux questions du tableau 1), car trop complexes pour permettre un travail de conscientisation efficace de sa part; ni rectifier, ni inciter à la correction dans le cas d'éléments complètement hors de la portée des apprenants (réponses négatives à toutes les questions du tableau 1); inciter à la correction dans le cas d'éléments à la portée de l'apprenant en tenant compte de la complexité de l'élément, de la simplicité et de la fiabilité de la règle, et de la proximité des structures L1 et L2 (réponses positives à presque toutes les questions du tableau 1).

- Remettre en question l'utilisation d'un code unique ou standardisé. Changer de code selon le niveau des apprenants et les buts recherchés. Par ailleurs, ne pas hésiter à détailler le code. Un code détaillé peut paraître de prime abord intimidant, mais il sera plus efficace qu'un code à éléments limités et très généraux; ce dernier type peut sembler simple, mais en fait il guide très peu les apprenants et peut même les conduire dans la mauvaise direction et ainsi les décourager.
- Ne pas faire porter la rétroaction sur tous les éléments grammaticaux possibles de la langue: cibler les éléments qui sont d'une complexité soluble (un défi surmontable selon le niveau) et informer en conséquence les apprenants de ce sur quoi a porté la rétroaction. Si désiré, indiquer aux apprenants les erreurs jugées non rectifiables à un niveau donné par un code couleur différent; ils sauront ainsi qu'ils devront s'améliorer sur ce point à un moment ultérieur et l'enseignant aura le sentiment du devoir accompli.
- Enseigner explicitement aux apprenants comment détecter leurs erreurs, puis comment les corriger en procédant de façon sélective, en focalisant l'attention sur une ou deux notions linguistiques à la fois et en augmentant progressivement le niveau de difficulté.
- Faire écrire fréquemment, mais ne choisir qu'un certain nombre de textes (au hasard ou au choix de l'apprenant) sur lesquels une correction pointue des erreurs grammaticales sera effectuée, suivie d'une réécriture.
- Prendre note des erreurs fréquentes de chaque apprenant et les cibler plus précisément à chaque correction.
- Ne pas oublier que l'acte d'écrire consiste avant tout à exprimer des idées: la rétroaction sur le contenu est tout aussi importante que celle sur les erreurs grammaticales, sinon plus.

Finalement, répétons que le dilemme n'est pas de savoir si l'on doit corriger ou non les erreurs, mais plutôt de trouver la façon la plus réaliste, aidante et productive possible afin que le fardeau de la correction se transforme en une expérience enrichissante et positive autant pour les apprenants que pour les enseignants.



1. Il est évident que pour chacune des questions, il n'est pas toujours possible de donner une réponse affirmative ou négative bien tranchée; la réponse pourrait plutôt se trouver sur un continuum plus ou moins proche d'un « oui » ou d'un « non ».
2. Il existe d'autres stratégies de rétroaction, mais nous ne discuterons ici que du travail de correction « effectué en solitaire par l'enseignant » (Roberge, 2006, p. 58).

RÉFÉRENCES

- CALVÉ, P. (1992). « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question », *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, p. 459-471.
- CHANDLER, J. (2003). « The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing », *Journal of Second Language Writing*, 2, p. 267-296.
- COHEN, A., et M. ROBBINS (1976). « Towards assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations », *Language Learning*, 26, p. 45-66.
- ELLIS, R. (2009). « A typology of written corrective feedback types », *ELT Journal*, vol. 63, n° 2, p. 97-107.
- Id.* (2002). « The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum », dans HINKELL, E., et S. FOTOS (dir.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 17-34.
- EVANS, N.W., J.K. HARSTHORN et E. TUIOTTI (2010). « Written corrective feedback: Practitioners' perspectives », *International Journal of English Studies*, vol. 10, n° 1, p. 47-77.
- FATHMAN, A., et E. WHALLEY (1990). « Teacher response to student writing: Focus on form versus content », dans B. KROLL (éd.). *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 178-190.
- FERRIS, D. (2006). « Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction », dans HYLAND, K., et F. HYLAND (dir.). *Feedback in second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 81-102.
- GASS, S., et L. SELINKER (2001). *Second Language Acquisition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- GUÉNETTE, D. (2013). « Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 69, n° 1. À paraître.
- Id.* (2009). « Pratiques et croyances, deux réalités parallèles? », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 6, p. 935-966.
- JEAN, G., et D. SIMARD (2011). « Grammar teaching and learning in L2: Necessary but boring? », *Foreign Language Annals*, vol. 44, n° 3, p. 467-494.
- LALANDE, J. (1982). « Reducing composition errors: An experiment », *The Modern Language Journal*, vol. 66, n° 2, 140-149.
- ROBB, T., S. ROSS et I. SHORTREED (1986). « Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality », *TESOL Quarterly*, vol. 20, n° 1, p. 83-93.
- RUSSELL, J., et N. SPADA (2006). « The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research », dans J. M. NORRIS et L. ORTEGA (dir.). *Synthesizing research on language learning and teaching*, Philadelphie, John Benjamins, p. 133-164.
- TRUSCOTT, J. (2001). « Selecting errors for selective error correction », *Concentrics: Studies in English Literature and Linguistics*, vol. 27, n° 2, p. 93-108.
- Id.* (1996). « The Case against grammar correction in L2 writing classes », *Language Learning*, vol. 46, n° 2, p. 327-369.

DES NOUVELLES DU RÉSEAU REPFRAN

■ Reconnaissance officielle de la nouvelle communauté des RÉPONDANTS et répondantes du dossier de la valorisation du FRANÇAIS dans les collèges

Le Carrefour de la réussite au collégial a profité de son 8^e Colloque pour annoncer la création d'un lieu d'échanges à l'intention des REPFRAN (www.lareussite.info).

■ Une animatrice pour le réseau REPFRAN

C'est Colette Ruest, enseignante de français et animatrice linguistique fraîchement retraitée du cégep de Trois-Rivières, qui assume depuis août 2012 l'animation des activités du regroupement.

■ Premier rendez-vous intercollégial des REPFRAN

Les répondants et répondantes se rencontrent à Québec le 26 octobre 2012 pour partager leurs préoccupations et s'inspirer des échanges afin de mieux intervenir dans leur collège. À suivre!

Pour plus d'information : ruest.colette@gmail.com

CHANCE, DÉCHÉANCE ET MÉCHANT: TOMBER BIEN OU TOMBER MAL

« Ils sont marrants les êtres
En entrant chez les autres
il y en a qui tombent bien
il y en a qui tombent mal
À celui qui tombe bien
on dit Vous tombez bien
et on lui offre à boire
et une chaise où s'asseoir
À celui qui tombe mal
personne ne lui dit rien »

Jacques Prévert, « Tant bien que mal »,
Choses et autres, 1972

LES MOTS CHANCE, DÉCHÉANCE, MÉCHANT et plusieurs autres encore comme *chute*, *déchet* et même *cadavre* appartiennent tous à la grande famille du verbe latin *cadere* (qui a donné *choir*) et se rattachent étymologiquement à l'idée de « tomber ». Présentation des principaux membres de cette famille.

Chance et cadence: des cousins

Le mot *chance* et son cousin italien *cadence* peuvent à juste titre être vus comme des doublets, puisqu'ils tirent leur origine du même mot latin. **Chance** (*chaance*, fin XII^e) vient du latin populaire *cadentia*, participe présent substantivé de *cadere* « tomber, se terminer ». Quel lien peut bien exister entre la *chance* et l'idée de « chute »? En ancien français, le mot *chance* désigne le hasard, mais, plus concrètement, le mot s'applique, au jeu, à la manière dont « tombent » les dés ou, si l'on préfère, à la manière dont « se termine » leur course. À l'origine, le mot *chance* signifie donc « hasard » ou « manière dont un événement se produit »; et, à l'instar de *heur*, par exemple, la *chance* sera qualifiée de bonne (bonne *chance*) ou de mauvaise (male *chance*) selon le cas. Dès le Moyen Âge, le mot prend généralement, au singulier, le sens de « heureux hasard », de « sort favorable »: avoir son jour de *chance*. On lui oppose alors la **malchance** (malechance, XIII^e), terme désignant originellement le fait de mal tomber. Les dérivés *chanceux* (début XVII^e) et, surtout, *malchanceux* (vers 1875) sont beaucoup plus récents.



GAÉTAN ST-PIERRE
ENSEIGNANT RETRAITÉ
DU COLLÈGE AHUNTSIC

Le mot **cadence** (fin XV^e), doublet de *chance*, est pour sa part un emprunt à l'italien *cadenza* « chute, conclusion, terminaison », issu lui aussi du latin populaire *cadentia*. *Cadence* a d'abord eu le sens de « chute » avant de prendre, au XVI^e siècle, celui de « terminaison » (d'une phrase musicale en particulier), puis celui de « rythme ». Quant au mot *décadence* (XV^e), ce n'est pas, comme on pourrait le penser, un dérivé de *cadence*, mais un emprunt savant au latin médiéval *decadentia*, également dérivé de *cadere* « tomber ». Le mot désigne le fait de dépérir, de se dégrader, de tomber en ruine. L'adjectif *décadent*, formé au début du XVI^e siècle à partir de *décadence* et signifiant alors « vieux, décrépité », n'est repris qu'au XIX^e siècle avec le sens de « qui est en décadence ».

Choir, déchoir, échoir et leurs descendants

Le verbe *cadere* et ses dérivés latins ont aussi donné au français le trio *choir*, *déchoir* et *échoir*. Le verbe **choir** (*cheoir*, milieu XI^e), issu du latin *cadere*, a été supplanté par le verbe *tomber*¹ à partir du XVI^e siècle. *Choir* est aujourd'hui considéré d'usage recherché, voire littéraire, et ne s'utilise guère qu'à l'infinitif, notamment dans l'expression *laisser choir*. Le nom féminin **chute** (milieu XIV^e), d'usage courant contrairement à *choir*, vient quant à lui de la réfection, avec influence de *chu* (participe passé de *choir*), de *cheoite* (fin XIII^e), ancien participe passé (féminin) substantivé de *choir*. Le mot *chute* « fait de tomber » a pris, au figuré, le sens de « déconfiture, échec ». Son dérivé *chuter* (XIX^e) a d'abord signifié « échouer », mais on l'emploie familièrement dans le sens de « tomber » ou de « diminuer, baisser » (*les prix chutent*). Ajoutons que le nom *rechute*, qu'on pourrait croire dérivé de *chute*, vient en réalité de l'ancien verbe *rechoir* (XII^e), éliminé depuis longtemps par *retomber*.

Le verbe **déchoir** (fin XI^e) vient quant à lui du latin populaire *decadere* « tomber », formé du préfixe à valeur intensive *de-* et de *cadere*. À l'instar de *choir*, *déchoir* « tomber dans un état inférieur » ou « être rabaissé » est presque toujours utilisé à l'infinitif ou au participe passé, **déchu** (début XII^e). Ses dérivés sont beaucoup plus courants: **déchéance** (fin XII^e) « fait de déchoir », « état de la personne déchue »; **déchet** (fin XIII^e) « débris », « reste *déchu*

de quelque chose »; et **dèche** (XIX^e), terme argotique (d'origine dialectale) signifiant « déchéance, misère ».

Enfin, le verbe **échoir** (milieu XII^e) vient de l'évolution du latin populaire *excadere*, de la famille de *cadere*. *Échoir* à d'abord le sens de « revenir à, être dévolu par le sort », puis prend également, au XVII^e siècle, celui d'« arriver à échéance ». Le verbe n'est utilisé qu'à la troisième personne du singulier et du pluriel (*la tâche qui m'échoit*), à l'infinitif (*intérêts à échoir*), au participe présent (*le cas échéant*) et au participe passé (*abonnement échu*). Outre *échéant* et *échu*, utilisés comme des adjectifs, le verbe *échoir* a pour dérivé le nom féminin *échéance* (*escheance*, XIII^e), qui vient du participe présent de *échoir*. *D'échéance* est dérivé le terme *échancier* (XIX^e).

Faire le méchant

On trouve en ancien français, à côté de *choir*, *déchoir* et *échoir*, le verbe *meschoir* (*mescheoir*, milieu XII^e). Contrairement à ses demi-frères, *meschoir* ne vient pas d'un mot latin : il est composé de *choir* et du préfixe (d'origine germanique) à valeur péjorative *mé-* (*més-*) qu'on trouve, par exemple, dans *mécréant*, *médire* ou *méfait*. *Meschoir*, qui signifie proprement « tomber mal », mais aussi « arriver malheur », est disparu depuis fort longtemps. Toutefois, il nous a laissé en héritage l'adjectif (et nom) *méchant*.

Le mot **méchant** (*mescheant*, XII^e) est, à l'origine, le participe présent de *meschoir*. En ancien français, *méchant* signifie « qui tombe mal » et, par extension, « malheureux, misérable ». Appliqué à un objet, le mot signifie aussi « mauvais, sans valeur ». Ce n'est qu'à partir du XIV^e siècle que *méchant* servira à qualifier et à désigner une personne qui fait du mal ou qui est portée à faire du mal (*les bons et les méchants*, *méchante langue*). Le mot *méchant* a produit deux dérivés assez anciens : l'adverbe **méchamment** (milieu XIV^e), qui a connu la même évolution de sens que *méchant*, de « misérablement » à « avec méchanceté »; et le nom **méchanceté** (fin XIV^e), de l'ancien français *meschance* (XII^e, « malheur »), dérivé disparu de *méchant*.

L'étrange cas du cadavre caduc dans un placard

Voici encore deux noms et un adjectif issus de mots latins se rattachant à la famille de *cadere* : *cas*, *cadavre* et *caduc*. **Cas** (XIII^e) est un emprunt au latin *casus*, participe passé substantivé de *cadere*, qui signifie proprement « fait de tomber » et, au figuré, « ce qui arrive », plus souvent avec une valeur défavorable : « circonstance malheureuse, accident² ». En français, *cas* a plutôt le sens général de « ce qui arrive, circonstance, événement », sens qu'on trouve encore aujourd'hui (*un cas étrange*, *un cas imprévu*), notamment dans des locutions comme *en tout cas* « quoi qu'il arrive », *en ce cas* « dans de telles circonstances » ou *en aucun cas* « jamais ». Dès le XIII^e siècle, *cas* est aussi employé dans le sens de « situation, affaire », spécialement en droit (*le cas soumis au juge*, *un cas de légitime*

défense). Enfin, le mot est aussi utilisé dans le domaine médical pour désigner la situation d'un patient, son état et l'évolution de son état (*un cas bénin*, *un cas grave*), d'où l'emploi familier du mot dans le sens de « phénomène », de « personne présentant des traits psychologiques singuliers ou bizarres » : *ce type est un cas!* Dans tous ces cas (!), le lien étymologique avec l'idée de « chute » s'est complètement effacé.

On sera sans doute surpris d'apprendre que le mot *cadavre* appartient lui aussi à la famille de *cadere*. **Cadavre** (milieu XVI^e) est un emprunt savant (d'abord sous la forme latine) au latin *cadaver*, mot désignant le corps mort d'un être humain ou d'un animal. Or le mot latin *cadaver* se rattache étymologiquement à *cadere* « tomber, se terminer » (et, par extension, « mourir, succomber »). Le terme *cadavre* étant considéré cru et même brutal, on lui préfère généralement le mot *corps*, jugé plus neutre. Les adjectifs (de sens très voisins) *cadavéreux* (milieu XVI^e, du latin *cadaverosus*) et *cadavérique* (fin XVIII^e) sont dérivés non pas de *cadavre*, mais du latin *cadaver*. Ajoutons que la locution familière (calquée sur l'anglais) *avoir un cadavre (un squelette) dans le placard* signifie « avoir un secret honteux ou une action peu avouable à cacher ».

Nous compléterons ce portrait de famille avec l'adjectif *caduc*. Associer à *cadavre* le qualificatif *caduc* (« périmé ») est non seulement curieux, mais constitue aussi une sorte de pléonasme : le mot **caduc** (milieu XIV^e) est un emprunt au latin *caducus*, lui-même dérivé de *cadere*. L'adjectif sert, à l'origine, à qualifier ce qui tombe, ce qui approche de la fin (*un bâtiment caduc*), sens vieillie. En français moderne, *caduc* a surtout le sens de « périmé, qui n'a plus cours », en particulier dans le domaine juridique (*un acte caduc*, *une loi caduque*), et le sens de « destiné à tomber », en botanique notamment (*feuilles caduques*). Notons que, dans l'usage québécois d'autrefois, l'adjectif *caduc*, appliqué à une personne, avait le sens de « dépité, triste, abattu » : *il a l'air pas mal caduc aujourd'hui*. De l'adjectif *caduc* est dérivé le nom *caducité* (XV^e) « état de ce qui est caduc » (*la caducité de certaines institutions*).

1. Le verbe *tomber* (*tumber*, XII^e) vient du latin populaire *tumbare* d'origine onomatopéique, le radical *tumb-* exprimant le bruit d'une chute. Le verbe, utilisé par les jongleurs du Moyen Âge dans le sens de « sauter, culbuter », a pris, au cours du XV^e siècle, le sens moderne de « être entraîné de haut en bas » et a éliminé en ce sens le verbe *choir* dans l'usage courant.
2. Le *Dictionnaire historique de la langue française* mentionne que le mot latin *casus* « fait de tomber » sert aussi à désigner, par euphémisme, la mort.

PRINCIPALES SOURCES

Dictionnaire étymologique et historique du français, Paris, éditions Larousse, 2006.

Dictionnaire historique de la langue française, éditions Le Robert, Paris, 1994.

VOIR PLUS LOIN QUE LA CORRECTION DES « FAUTES »¹



RENAUD BELLEMARE
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE
AU COLLÈGE AHUNTSIC

VOUS VOULEZ ANIMER UN REPAS FAMILIAL? Vos rapports avec vos collègues manquent de piquant? Voici une solution toute simple: entamez une conversation et prenez une position ferme sur le délicat sujet de la qualité du français. Instantanément, les mots « rigueur », « avant », « participes passés », « au secondaire », « textos », « en France » et « réforme » vont s'enchaîner pêle-mêle dans des phrases qui commencent par « Moi, je... ». Le débat tournera en rond et s'alimentera de préjugés tant sur la jeunesse québécoise que sur le code linguistique ou les enseignants. La fête, quoi!

En tant que conseiller pédagogique, voici quelques questions que je lance aux intervenants du réseau collégial. Quel objectif en matière de compétence langagière poursuit-on, au juste, dans la formation? Souhaitons-nous réellement que nos diplômés écrivent parfaitement? Est-ce que notre meilleur outil est la correction du code orthographique et grammatical? Notre position quant à la correction de la langue écrite repose, le plus souvent, sur une objectivité toute relative. Mais rien n'est moins précis que la correction de la langue! Le code offre un cadre relativement objectif, d'accord. Toutefois, lorsqu'on se penche sur d'autres dimensions comme la cohérence, le vocabulaire, le style ou la clarté du propos, toutes plus complexes

et moins consensuelles que le code sur le plan normatif, nous sommes rapidement confrontés à nos propres compétences et à une réelle subjectivité. Vous pouvez vous-même tenter l'expérience en demandant à quelques personnes de corriger une même copie d'élève. Postulons qu'aucune n'arrivera exactement au même nombre de fautes. Ce qui me fait pencher pour cette hypothèse, c'est que plusieurs facteurs entrent en jeu: le niveau d'expertise linguistique du correcteur ou de la correctrice, son jugement, sa fatigue, sa perception du degré de compétence de l'élève – par exemple, une certaine tendance, consciente ou non, à ne pas relever toutes les erreurs d'un élève très faible –, etc. Déjà, j'entends des voix s'élever. Vous pensez peut-être: « nivèlement par le bas », « laxisme », « renoncement ». Que nenni! Alors que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) demande de redoubler d'efforts afin de valoriser la langue française dans toutes les dimensions de la vie collégiale, les disciplines de la formation spécifique sont, pour la première fois, clairement interpellées. Notre réflexe est de redoubler d'efforts pour stimuler la correction dans ces disciplines. Mais est-ce l'unique mécanisme qui puisse répondre à la fois aux besoins des enseignants et à la demande ministérielle? L'enseignement et la correction du français dans les cours

LES TRAVAUX DU COMMANDO POUR LA VALORISATION DU FRANÇAIS DANS LES COURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

À la suite des demandes formulées dans le Cadre de mesures pour l'amélioration de la maîtrise du français dans les collèges, la Direction des études du collège Ahuntsic a confié au Service des programmes et du développement pédagogique (SPDP) la tâche de dynamiser cet aspect dans les cours de la formation spécifique. À titre de conseiller pédagogique au SPDP, Renaud Bellemare a reçu le mandat d'accompagner un groupe pluridisciplinaire d'enseignants afin de guider leurs réflexions sur la valorisation de l'écrit. Pendant l'année 2011-2012, huit enseignants provenant de toutes les familles de programmes préuniversitaires ou techniques du Collège ont participé aux discussions: Martin Bouchard (Histoire et géographie), Sophie Crevier (Techniques auxiliaires de la justice), Josée Déziel (Sciences sociales), Jean-Luc Filiatrault (Techniques administratives), Annie Glazer (Électrophysiologie médicale), Édith Gruslin (Biologie et biotechnologies), Geneviève Levasseur-Thériault (Chimie) et Suzanne Tassé (Génie industriel).

Peu importe leur champ disciplinaire et leur expérience, les membres du groupe ont rapidement profité de la grande liberté offerte par ce qui s'est appelé, dès la première rencontre, le « Commando »: un groupe qui vise à infiltrer les assemblées départementales pour faire avancer le débat de la valorisation du français dans l'ensemble des disciplines.

Les travaux du Commando montrent que la simple correction de la langue ne suffit pas à susciter l'adhésion des enseignants. Ceux-ci se révèlent plus dynamiques quand il est question de valorisation des genres textuels enseignés en formation spécifique.

de la formation spécifique posent des problèmes différents de ceux qui caractérisent la formation générale. Abordons-les avec des solutions idoines. C'est justement le travail du Commando pour la valorisation du français, mis en place au collège Ahuntsic (voir l'encadré).

Quel espace pour le français dans la formation spécifique?

Le français dans la formation spécifique est un sujet relativement neuf, bien que les politiques institutionnelles des cégeps exigent la correction du français dans toutes les disciplines depuis nombre d'années. En 2002, « l'adoption de la Loi modifiant la Charte de la langue française [...] a notamment eu pour effet d'obliger chacun des collèges à concevoir et à adopter une politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française. Dès l'automne 2004, les documents produits dans ce cadre se sont superposés à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de chacun des collèges². » Le plus souvent, la valorisation du français dans les cours qui ne sont pas de la formation générale passe uniquement par la

correction des fautes en suivant un raisonnement que je résumerai ainsi : « Soyons plus sévères dans la correction de la langue pour que les étudiants soient plus vigilants, donc meilleurs. » Peu ou pas de mécanismes sont prévus pour que les étudiants puissent apprendre et, finalement, s'améliorer³. Évidemment, ce raisonnement ne stimule aucun changement dans les pratiques pédagogiques, puisqu'il invite les enseignants à n'intervenir qu'en aval de la rédaction. En bonne logique, ne réaliser aucune intervention en amont n'aide pas les élèves à faire moins de fautes en aval. Et procéder de la sorte entraîne forcément un alourdissement de la tâche de correction, ce qui, nous pouvons aisément en convenir, crée beaucoup de réticence de la part d'enseignants déjà surchargés.

Pourtant, les programmes ministériels accordent presque tous une place à la qualité du français écrit pour certaines compétences de la formation spécifique : rédaction de rapports, de consignes, de procédures, de correspondance, etc. Deux extraits de programmes techniques fort différents, 221.BO *Technologie du génie civil* et 310.CO *Techniques juridiques*, serviront d'exemples (voir les figures 1 et 2).

Code: 01XN	
Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Participer à l'élaboration d'une soumission et à l'organisation de travaux de chantier.	[...]
Éléments de la compétence	Critères de performance
3 Préparer et faire approuver les documents de soumission.	<ul style="list-style-type: none"> • [...] • Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation. • Rédaction claire et correction appropriée du document de soumission.

Figure 1
Extrait de l'énoncé de compétence 01XN⁴

Code: 0457	
Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Rédiger des projets d'acte.	[...]
Éléments de la compétence	Critères de performance
4 Rédiger un projet d'écrit extrajudiciaire.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des particularités de la rédaction des différents types d'écrits. • [...] • Manifestation d'un raisonnement articulé. • [...] • Utilisation d'une terminologie adaptée au destinataire et à la situation. • Qualité de l'expression écrite.

Figure 2
Extrait de l'énoncé de compétence 0457⁵

Les deux énoncés de compétence reproduits accordent une place à la qualité de l'écriture. Nous constatons aussi que les critères de performance sont extrêmement exigeants : on peut assez facilement les comparer aux critères de performance des cours de français de la formation générale commune. Le devis de la compétence O1XN du programme de Technologie du génie civil (*figure 1*) est clair : on attend de l'élève rien de moins qu'un respect sans faille des « règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation ». De plus, l'élève doit être en mesure de réaliser une « correction appropriée du document de soumission », tâche qui s'apparente aux récentes modifications apportées aux compétences de la formation générale⁶. En contrepartie, la compétence O457 du programme de Techniques juridiques (*figure 2*) est très imprécise en ce qui a trait au degré de maîtrise attendu en matière linguistique. On s'y limite à mesurer « la qualité de l'expression écrite », avec tout ce qu'elle suppose de variables et de subjectivité.

En lisant les programmes ministériels et en tenant compte des exigences des différents cégeps relativement à la qualité du français, il n'apparaît pas étonnant que les enseignants de la formation spécifique aient l'impression d'hériter d'une

EN BONNE LOGIQUE, NE RÉALISER
AUCUNE INTERVENTION EN AMONT
N'AIDE PAS LES ÉLÈVES À FAIRE MOINS
DE FAUTES EN AVAL. ET PROCÉDER
DE LA SORTE ENTRAÎNE FORCÉMENT
UN ALOURDISSEMENT DE LA TÂCHE DE
CORRECTION, CE QUI, NOUS POUVONS
AISÉMENT EN CONVENIR, CRÉE
BEAUCOUP DE RÉTICENCE DE LA PART
D'ENSEIGNANTS DÉJÀ SURCHARGÉS.

tâche qu'ils se sentent plus ou moins prêts à accomplir. Malgré les politiques en vigueur, les enseignants qui ont participé au Commando, pourtant très intéressés par la langue, admettent ne pas sanctionner systématiquement la qualité de la langue dans les travaux; certains avouent même ne corriger que les « fautes graves », avec tout ce que cela suppose de variables subjectives. Une enseignante a d'ailleurs souligné les compétences linguistiques inégales des enseignants : « On fait quoi, comme département, avec une enseignante allophone? ». D'autres encore ont l'impression de devoir épouser la tâche des enseignants de français. Enfin, la grande majorité semble fort préoccupée par la réussite scolaire, comme si la sanction des erreurs, punitive, allait entraîner une chute brutale des résultats : « C'est déjà pas fort, imagine si je corrige la langue! »

Le Commando pour la valorisation du français a justement été mis sur pied pour accompagner des enseignants de la formation spécifique afin qu'ils s'approprient le délicat sujet de la qualité du français dans leur discipline. Ce groupe poursuit trois objectifs :

- s'entendre sur une **définition commune de la compétence** rédactionnelle dans la formation spécifique;
- **intervenir stratégiquement en classe** afin d'aider les élèves à améliorer leurs productions écrites;
- développer des **outils d'évaluation de la langue** dans les cours de la formation spécifique.

Le premier objectif vise à définir des standards qui correspondent à la réalité des disciplines. En d'autres termes, on pourrait dire qu'il s'agit d'interpréter les programmes ministériels en regard de la performance attendue en écriture dans la formation spécifique. Par exemple, clarifier, pour les enseignants et pour les élèves, les seuils à atteindre quand on demande une « rédaction claire et [une] correction appropriée du document de soumission » ou une « qualité de l'expression écrite ».

Le deuxième objectif vise à amener les enseignants à considérer qu'ils ont un rôle à jouer, en classe, afin d'améliorer les productions écrites des élèves. Il semble que l'impact de cette dimension soit particulièrement sous-estimé. Quand il est question de la valorisation du français, les enseignants de la formation spécifique se font une représentation beaucoup plus précise de leur rôle comme correcteurs que comme enseignants. Parce que ce n'est pas leur discipline, ils confondent souvent l'enseignement de l'écriture et l'enseignement du code orthographique et grammatical. Après plusieurs semaines à côtoyer ces enseignants, je comprends beaucoup mieux les réticences qu'ils ont exprimées lors de nos rencontres.

Enfin, le troisième objectif vise à accompagner les enseignants dans la conception d'outils de correction de la langue qui n'alourdissent pas cette tâche et qui valorisent l'enseignant comme l'élève, le premier dans sa discipline, le second dans ses compétences rédactionnelles. Ces outils permettent d'élargir le champ de l'évaluation de la langue en ne la limitant pas à la maîtrise du code.

Ces trois objectifs sont fort ambitieux, avouons-le, et doivent mobiliser une équipe pluridisciplinaire pendant quelques années pour qu'on arrive à des résultats intéressants. Cela dit, ils ont motivé des enseignants de la formation spécifique au collège Ahuntsic, tout en les amenant à réfléchir autrement à la question de la qualité du français dans tous les cours.

Le Commando comme modèle de développement pédagogique

Les conseillers pédagogiques sont souvent à l'affût d'occasions qui leur permettront de réaliser du développement avec des équipes enseignantes. Ainsi, la demande ministérielle de l'été 2011 a été perçue comme une rare opportunité de réfléchir à la question de la valorisation du français avec les huit membres du Commando issus de départements dont les réalités sont différentes. Dans un cégep aux dimensions du collège Ahuntsic, travailler en équipe pluridisciplinaire est une occasion rare.

Le fait que les enseignants proviennent de disciplines différentes a créé un climat de respect et d'honnêteté où il a été facile de s'exprimer. Tout s'est passé comme si la peur du jugement d'autrui était atténuée par le fait que la réalité des uns et des autres était différente. De plus, cette

situation a aussi facilité la mise au jour des difficultés intrinsèques aux genres textuels pratiqués dans les divers cours : le rapport de laboratoire est apparu complexe à l'enseignante de droit, de la même façon que le devis technique a soulevé plusieurs questions de la part de l'enseignante de psychologie.

D'entrée de jeu, des règles de fonctionnement ont facilité le déroulement des rencontres du Commando, notamment en assurant que le travail des enseignants de la formation spécifique allait être respecté pour ce qu'il est : un travail de spécialistes de disciplines, et non de la langue. Ainsi, il a été convenu de ne pas parler d'orthographe (lexicale ou grammaticale), étant établi qu'il n'appartenait pas aux enseignants de chimie ou d'histoire d'enseigner l'accord du participe passé suivi d'un infinitif. Les reproches adressés au système étaient tabous : interdit de parler des ordres d'enseignement primaire et secondaire, du Ministère, des enseignants de français, de la place de la langue dans la société, etc. Cela a eu comme effet de centrer les propositions et la discussion sur ce qui pouvait être réalisé en classe par les enseignants du Commando.

Et ils en ont eu beaucoup à dire, les enseignants, quand je les ai questionnés sur la qualité du français dans les textes de leurs élèves : tout y est passé ! À certains moments, malgré les règles de fonctionnement, ils sont retombés comme par réflexe dans l'accord des participes passés, la formation au secondaire et les textos... C'est à ce moment qu'un médiateur (le conseiller pédagogique, en l'occurrence... moi) a dû intervenir en présentant le sujet d'un autre point de vue : « Et toi, comment t'y prends-tu pour enseigner l'avis juridique ? » ou « Pourquoi les rapports de recherche de tes étudiants sont-ils si mauvais, dis-moi ? » Le débat s'est focalisé graduellement sur les genres abordés en formation spécifique et les difficultés qui en découlent... et les solutions pour valoriser, mais surtout rehausser la qualité des productions écrites sont venues des enseignants eux-mêmes.

La démarche adoptée avec le Commando a mis de l'avant l'expertise des enseignants de la formation spécifique quand vient le moment d'aborder les difficultés de leurs élèves dans des tâches de rédaction propres à leurs cours. Ils sont les meilleurs pour parler de posture énonciative dans le rapport de laboratoire ou de pronominalisation dans la procédure technique. D'ailleurs, bien souvent, ils valorisent dans leur domaine ce qui semble proscrit dans la dissertation critique, genre vers lequel convergent les cours de français de la formation générale commune. Par exemple, pour la grande majorité des genres abordés dans les disciplines de la formation spécifique, on recommande d'adopter un style plutôt direct, simple, facile à lire et à comprendre. Les listes à puces, ennemies des enseignants de français ou de philosophie, sont valorisées dans les domaines techniques : « Quand je lis une procédure, je ne veux pas du Shakespeare !, clame avec humour une enseignante du secteur technique, il en va de la sécurité des travailleurs. »

Ainsi, en s'exprimant sur leurs pratiques et en prenant conscience de ce qui les différencie des enseignants de français, les participants du Commando ont pu mieux reconnaître leur compétence langagière dans le contexte particulier de leur discipline et ainsi cibler ce qui constitue – ou devrait constituer – leur champ d'expertise sur le plan de la qualité du français écrit. Le groupe pluridisciplinaire a mis en évidence la complexité des textes demandés aux élèves, montrant avec force l'importance de la pédagogie. Comme le disait un enseignant de techniques administratives : « Écrire un plan d'affaires, ce n'est pas inné. » Ainsi, valoriser l'enseignement de l'écriture des genres propres aux programmes préuniversitaires ou techniques rehausse non seulement la qualité des textes, mais aussi les performances scolaires en général. Et cela en sortant, l'espace d'une stimulante réflexion, du domaine étroit du code orthographique et grammatical...

En travaillant sur les genres, en valorisant toutes les dimensions de la langue, les membres du Commando se sont donné l'occasion de constater, sur la base de témoignages partagés et d'exemples concrets, que la langue ne se limite pas au code. En tant qu'organisateur et animateur de ce groupe de réflexion, j'ai ainsi pu vérifier une chose dont je me doutais depuis longtemps, à savoir qu'il est beaucoup plus aisé de gagner les enseignants de la formation spécifique à la cause de la valorisation du français par l'intermédiaire d'une réflexion sur les genres textuels que par l'orthographe et la grammaire : on conçoit aisément qu'ils n'ont pas grand cas à faire de la conjugaison des verbes en *-indre*, *-oudre*, *-aitre* et *-oitre* alors qu'ils doivent enseigner la synthèse des protéines ou le Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT), et qu'en revanche, les propriétés énonciatives, textuelles et syntaxiques de ces genres les intéressent au plus haut point.

Plus que le code

Les travaux du Commando le montrent : tant que nous considérerons la correction de la langue comme seul vecteur de la valorisation du français dans la formation spécifique, nous ferons face à des situations inéquitables étant donné l'expertise variable des enseignants en matière de langue, mais aussi à des pratiques opposées d'un département à un autre. Il semble illusoire d'imaginer que d'imposer une façon de faire unique à l'ensemble de la communauté favorisera l'adhésion du plus grand nombre. Ainsi, il est utopique de croire qu'en distribuant à tous les enseignants d'un cégep une grille de correction uniforme, qui ne tient compte que des fautes d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, ils se l'approprient. Pour utiliser

LES ENSEIGNANTS DU COMMANDO SONT ARRIVÉS À LA CONCLUSION QUE CERTAINS ASPECTS DE LA LANGUE RELEVAIENT DE LEUR COMPÉTENCE : LA CLARTÉ DE LA COMMUNICATION, LA PRÉCISION DU VOCABULAIRE ET LE RESPECT DES NORMES DE LA COMMUNICATION DISCIPLINAIRE – LE STYLE ET LA POSTURE ÉNONCIATIVE, PAR EXEMPLE. ICI, IL N'EST NULLEMENT QUESTION DU CODE ORTHOGRAPHIQUE ET GRAMMATICAL. MAIS QUEL PROGRÈS !

ce type d'outil, il faut une excellente maîtrise des normes de la langue écrite. Si vous prenez quelques minutes pour jauger vos collègues, vous remarquerez que même les enseignants de français, pour la plupart formés en littérature, ont des connaissances variables en matière linguistique... Qu'en est-il alors des graphistes, des ambulancières, des technologues ou des physiciens?

Les enseignants du Commando sont arrivés à la conclusion que certains aspects de la langue relevaient de leur compétence: la clarté de la communication, la précision du vocabulaire et le respect des normes de la communication disciplinaire – le style et la posture énonciative, par exemple. Ici, il n'est nullement question du code orthographique et grammatical. Mais quel progrès! En l'espace de quelques semaines de rencontres, des enseignants ont compris qu'ils devaient enseigner l'écriture. Et leur compréhension de l'enseignement du français, comme langue aux complexes et subtiles dimensions, correspond maintenant davantage aux critères de l'enseignement postsecondaire avec tout ce qu'il comporte de défis intellectuels pour les élèves.

Poser le problème de l'enseignement ramène inévitablement au problème de la correction. Cependant, il n'est plus question de n'évaluer que le code, mais bien de rendre compte de ce qui a

été abordé en classe et de ce qui, du point de vue du français, constitue « une bonne copie ». Les enseignants du Commando ont produit deux grilles à échelle descriptive (*tableaux 1 et 2*) qui correspondent, pour ce qui est du pointage, aux 10 % consacrés à la maîtrise du français dans toutes les disciplines prescrites par la PIEA de notre collège. Ces grilles, dans l'esprit des participants, pourraient être proposées pour encadrer la correction des rédactions dans tous les cours de la formation spécifique. Au collège Ahuntsic, on retire des points à l'étudiant chaque fois qu'il commet une faute. Pour cette raison, les propositions de grilles sont régressives: une excellente copie ne perd aucun point, une copie plus faible perd jusqu'à 10 points. Ainsi, elles s'arriment aux pratiques déjà en place localement.

Les deux grilles tiennent compte de la clarté de la communication, de l'utilisation précise du vocabulaire, du respect des normes de communication propres au champ d'études de l'élève ainsi que du respect du code orthographique et grammatical. Toutefois, le respect du code n'est pas à l'avant-plan, puisqu'il s'agit de valoriser, dans le cadre de l'évaluation, ce qui a été enseigné. En effet, en utilisant ce type de grille, les enseignants devront, au moins, clarifier leurs attentes auprès des élèves, et au mieux, réaliser une ou deux activités

Tableau 1
Grille conçue pour des travaux longs

Communication claire	Communication le plus souvent claire	Communication floue	Communication difficile
-0	-0,5	-1,5	-2
Utilisation d'un vocabulaire précis et varié	Utilisation d'un vocabulaire précis	Utilisation d'un vocabulaire imprécis	Utilisation d'un vocabulaire inapproprié
-0	-0,5	-1,5	-2
Respect des normes de la communication scientifique	Respect de la plupart des normes de la communication scientifique	Non-respect des normes de la communication scientifique	Situation de communication inappropriée à la communication scientifique
-0	-0,5	-1,5	-2
Respect du code linguistique (≤ 2 fautes par page)	Respect de la plupart des règles du code linguistique (3-7 fautes par page)	Respect de la plupart des règles du code linguistique (8-10 fautes par page)	Respect de la plupart des règles du code linguistique (>10 fautes par page)
-0	-1	-3	-4

Tableau 2
Grille conçue pour des travaux courts

Communication claire et utilisation précise et variée du vocabulaire dans le respect des normes de la communication technique et du code linguistique (≤ 2 fautes par page)	Communication le plus souvent claire et utilisation précise du vocabulaire dans le respect de la plupart des normes de la communication technique et du code linguistique (3-7 fautes par page)	Communication floue	Communication difficile
-0	-0,5	-1,5	-2

formatives sur la clarté de la communication, le vocabulaire ou le respect des normes de communication avant de remettre la consigne de rédaction.



La valorisation de la langue en formation spécifique en est à ses balbutiements au Québec. Pour le moment, elle passe surtout par la correction du code orthographique et grammatical, avec plus ou moins de succès et une certaine iniquité, car on sous-estime les compétences et les connaissances nécessaires à cet exercice : on ne s'improvise pas réviseur linguistique. Pourtant, lorsqu'on aborde d'autres dimensions de la langue, comme le style, le vocabulaire ou la clarté de la communication, les enseignants de la formation spécifique apparaissent comme les plus compétents en ce qui a trait aux genres qui sont pratiqués dans leur discipline. En mettant en relief leurs compétences, il semble évident que l'approche la plus intéressante est de les faire participer à l'effort collectif souhaitable pour rehausser la qualité des travaux des étudiants, et ce, dans des domaines de la langue qui correspondent à leurs compétences et sont pertinents compte tenu du contexte.

Parce qu'ils dirigent l'attention en amont de la correction, les travaux du Commando montrent qu'il faut doter les enseignants de la formation spécifique de stratégies d'enseignement. Ces derniers font d'ailleurs preuve d'une grande ouverture et de beaucoup de curiosité à ce sujet. Ainsi, plutôt que de limiter leur intervention à la seule correction du code, invitons-les à participer de manière positive plutôt que répressive. Soulignons les forces des enseignants de la formation spécifique : leur expertise en ce qui a trait aux genres abordés dans leurs cours et la complexité des textes qu'ils font rédiger à leurs étudiants. Et surtout, cessons de nous illusionner en pensant que d'imposer la correction de la langue dans le cadre d'une politique institutionnelle suffit à valoriser le français. Lorsque l'objectif en est un de *valorisation*, l'obsession de la *faute* est nulle et non avenue.



1. Attention! Ce texte contient des paragraphes qui pourraient ne pas convenir à tous les lecteurs. Nous préférons vous en avertir.
2. KINGSBURY, Fanny, et Jean-Yves TREMBLAY (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue. À l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?*, Québec, Cégep de Sainte-Foy, p. 3.
3. Au sujet de la correction de la langue dans les cours de la formation spécifique, on consultera avec intérêt le rapport de recherche cité précédemment.
4. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES ET DU DÉVELOPPEMENT. FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET FORMATION CONTINUE (2004). *Programme d'études techniques : 221.B0 : Technologie du génie civil : Secteur de formation 7 : Bâtiment et travaux publics*, Québec, le Ministère, p. 105-106.
5. *Ibid.* *Programme d'études techniques : 310.CO : Techniques juridiques : Secteur de formation 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques*, Québec, le Ministère, p. 81-82.
6. Depuis 2010, les compétences de français (langue d'enseignement et littérature), d'anglais (langue seconde) et de philosophie contiennent un critère de performance sur « l'utilisation appropriée de stratégies de révision ». Plus particulièrement, la compétence 4EFO, en français, précise parmi les éléments de la compétence « Analyser des textes littéraires », que l'élève doit « réviser et corriger son texte ».

RUSAF

RÉSEAU UNIVERSITAIRE
DES SERVICES D'AIDE
EN FRANÇAIS

COLLOQUE RUSAF 2012

Le 16 novembre 2012

UQAM

SALLE DES BOISERIES

Pavillon Judith-Jasmin, UQAM
405, rue Ste-Catherine Est

REGARDS CROISÉS SUR LE TUTORAT À L'UNIVERSITÉ

Information et inscription :
www.care.education.uqam.ca

UN CAF NOUVEAU GENRE AU COLLÈGE CHAMPLAIN DE ST-LAMBERT ALLIE SOCIALISATION ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS



PROPOS DE
IAN MURCHISON
ENSEIGNANT
AU COLLÈGE CHAMPLAIN
DE SAINT-LAMBERT



RECUEILLIS PAR
PHILIPPE GAGNÉ
ENSEIGNANT AU CÉGEP VANIER

IL Y A DEUX ANS, l'implantation d'une formule d'aide originale au collège de Valleyfield a inspiré l'ajout de la chronique « CAF novateurs » dans *Correspondance*. Le but: mettre en valeur des pratiques innovantes dans les centres d'aide en français (CAF) et, ce faisant, offrir des perspectives stimulantes aux différents intervenants, les responsables de CAF au premier chef. À la session d'hiver 2012, un ancien centre d'aide en langues du collège anglophone Champlain de St-Lambert devenait le tout nouveau Centre de ressources en français (CRF). Ce centre allait désormais axer ses activités sur un service de *coaching* (le terme, comme nous le verrons, est délibérément choisi) en français langue seconde. L'objectif était d'accueillir des élèves de tous les niveaux désirant améliorer leur compétence en français. Ian Murchison, coordonnateur du CRF, nous explique en quoi le centre facilite l'apprentissage du français par l'entremise du contact humain.

Q – Pourquoi parler de *coaching* dans une démarche d'aide en français? Pourquoi ne pas parler de tutorat?

Pour désigner la relation d'aide mise en place dans le cadre du Centre de ressources en français du Collège Champlain de St-Lambert, le terme *coaching* n'a effectivement pas été choisi par hasard. Évidemment, son origine étymologique et sa consonance anglaises y ont été pour quelque chose, étant donné que notre collège est anglophone. Selon le logiciel *Antidote XP*, ce mot désigne un « accompagnement individuel ou de groupe ayant pour but de développer et d'améliorer les compétences requises pour un poste en entreprise ». Dans le domaine sportif, il peut également définir un « entraînement d'une équipe ou d'un athlète ». Si l'usage de cet anglicisme est critiqué par le logiciel *Antidote*, nous avons tout de même choisi de l'utiliser parce qu'il fait allusion à la fois à la culture d'entreprise et à la culture sportive.

Dans notre collège, l'importance accordée aux activités sportives et la forte représentativité de programmes liés au monde des affaires justifient le choix de ce terme, qui permet, par exemple, d'encourager la participation d'élèves admis dans une option nommée *Sports and Marketing*, où le niveau en français est généralement faible. Par ailleurs, c'est un terme qui est familier aux élèves et qui apparaît moins formel que *tutorat*. Ce dernier point est crucial; nous verrons plus loin en quoi le service offert se veut informel et convivial.

Q – Qui sont les *coachs*?

Les *coachs* sont des élèves qui ont suivi le cours de français langue seconde le plus avancé¹ et qui se sont démarqués tant sur le plan de leurs capacités en français que sur celui de leurs facultés relationnelles. Il s'agit d'une vingtaine d'élèves exceptionnels qui priorisent le travail bien fait. Puisque nous n'offrons pas de cours de relation d'aide en français, les *coachs* sont embauchés par le CRF. Ce dernier aspect est central, en cela qu'il favorise leur implication. En tant que coordonnateur, je ne m'adresse pas à eux comme à des élèves, mais plutôt comme à des employés. Ce rapport professionnel que nous entretenons crée un climat très dynamique: les *coachs* se sentent honorés d'être embauchés par le Collège et, bien que leur salaire soit modique, ils s'impliquent activement dans le projet du CRF.

Q – À qui s'adresse le service?

Dans un centre d'aide traditionnel, l'aide aux plus faibles est préconisée, de sorte que les élèves plus forts qui souhaitent se perfectionner peuvent se voir refuser l'aide d'un tuteur. Chez nous, environ 60 % des élèves sont francophones, ce qui peut représenter un grand pan d'oubliés. C'est pourquoi notre service est ouvert à tous ceux et celles qui désirent en bénéficier. À l'hiver 2012, au moment d'instaurer le service de *coaching*, notre prémisses était que chaque niveau de cours comportait des élèves requérant une aide, que ce soit dans un cours débutant ou un cours avancé. Tous les étudiants inscrits aux cours de français obligatoires sont invités à venir profiter du service.

LE CENTRE DE RESSOURCES EN FRANÇAIS
EST DAVANTAGE UN LIEU D'ÉCHANGES,
DE DÉTENTE. PLUTÔT QUE DE SE
SENTIR À LA MERCI D'UNE DISCIPLINE
CONTRAIGNANTE, LES ÉLÈVES SE
PERÇOIVENT DÉSORMAIS COMME
LES MAÎTRES DU LIEU.

Q – Décrivez-nous l'encadrement offert sur le plan pédagogique.

Le plan-cadre des cours prévoit que les élèves qui participent aux *coachings* obtiennent 5 % de leur note finale pour leur cours de français, à raison de 5 visites de 30 minutes, visites qui valent 1 % chacune. Leur participation est toutefois optionnelle, c'est-à-dire qu'ils doivent choisir entre le *coaching* ou une tâche finale qui compte pour 5 %. Offrir le choix aux élèves est essentiel, car nous savons d'expérience qu'imposer une mesure coercitive entame leur motivation.

Dès la première séance, après avoir écrit un court texte diagnostique que le *coach* corrige sur place à l'aide du logiciel *Antidote*, les élèves sont appelés à se fixer des objectifs à atteindre avant le cinquième rendez-vous. Le *coach* remplit un plan de travail, qui est entériné par l'élève. Au cinquième rendez-vous, le *coach* et l'élève font le bilan de l'apprentissage accompli, bilan qu'ils transmettent à l'enseignant. Cet encadrement a pour but de susciter une réflexion métacognitive chez l'élève accompagné. Enfin, pour assurer que le tout se déroule rondement, je supervise le travail des *coachs*. Leur performance est également systématiquement évaluée à l'aide de sondages que remplissent les élèves. Enfin, l'élève est accompagné par un seul et même *coach* tout au long des rencontres, pour assurer un suivi.

Q – L'enseignant peut-il suivre le travail des élèves?

Dès la première séance, le plan de travail peut être consulté par l'enseignant sur un site web. À l'issue de chaque rencontre, une feuille de route contenant un résumé du travail accompli lui est également accessible. Au cinquième rendez-vous, l'enseignant peut aussi prendre connaissance du rapport du *coach*. Cette communication constante est très bénéfique, elle facilite un encadrement rigoureux du travail de l'élève.

Q – Comment fonctionne le CRF sur le plan administratif?

À l'hiver 2012, au moment d'instaurer le service de *coaching*, nous ne savions pas que la demande augmenterait de manière effrénée : nous pensions au contraire peiner à susciter la participation des élèves. Pourtant, en quelques jours seulement, les inscriptions se sont multipliées. Le bouche-à-oreille avait fait son travail, si bien que très vite, la technicienne et moi nous sommes trouvés surchargés. Puisque le CRF fonctionne sur rendez-vous seulement et que ces rendez-vous doivent être pris à l'avance, nous avons dû répondre à une soixantaine de courriels par jour pendant environ une semaine. Nous avons alors changé notre mode de fonctionnement et demandé aux élèves de venir s'inscrire en personne, sur un formulaire en papier.

À compter de cet automne, les élèves pourront s'inscrire en ligne, ce qui automatisera la gestion des horaires. Malgré tout, cet aspect de l'organisation demeure le plus complexe que notre service doit gérer. Ceci étant dit, nous avons adopté dès le

départ une approche que nous pourrions associer à l'école de la contingence, c'est-à-dire que nous nous sommes adaptés en mettant constamment nos processus à jour. De plus, nous avons insisté sur l'aspect participatif, en réunissant régulièrement les *coachs* pour recueillir leurs commentaires. Nous avons la conviction que c'est en fonctionnant en équipe seulement qu'un pareil projet peut fonctionner.

Q – Quelles différences observez-vous entre un centre d'aide classique et cette approche en apparence moins formelle?

Jusqu'à l'inauguration du CRF, il y avait au collège un centre d'aide en langues (CAL), qui consistait essentiellement en une salle d'ordinateurs où les élèves effectuaient des activités de grammaire sur le site web du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). Au CAL, l'ambiance était empreinte d'une certaine rigidité : postes d'ordinateur fixes, discipline stricte, silence exigé sous menace d'expulsion, etc. Cet esprit menait à un certain isolement et encourageait l'individualisme.

Le CRF adopte la vision inverse. Nous avons rénové la salle afin de permettre la mobilité, notamment en y disposant quelques ordinateurs portables miniatures et en y installant des tables faciles à déplacer, sans oublier des fauteuils. Le CRF est davantage un lieu d'échanges, de détente. Plutôt que de se sentir à la merci d'une discipline contraignante, les élèves se perçoivent désormais comme les maîtres du lieu.

De plus, comme je l'ai mentionné précédemment, notre service ne s'adresse pas exclusivement aux élèves faibles. Il cherche plutôt à rassembler les élèves autour d'un projet commun, celui de s'améliorer en français tout en ayant du plaisir. La valeur ajoutée de notre projet de *coaching* réside dans l'approche humaine. En effet, la dimension sociale qui est intrinsèque à la relation d'aide permet de créer un lien affectif autour de l'apprentissage du français. Le *coaching* devient alors un vecteur de motivation. Il s'agit d'un levier utile dans un contexte où l'intérêt pour l'apprentissage du français n'est pas naturel chez une grande partie des élèves anglophones et allophones. L'idée est de transcender cette résistance culturelle tout en se rapprochant d'un objectif ultime, celui de faire découvrir la langue de Molière à nos élèves.

La popularité marquée de notre service témoigne d'ailleurs de la réussite de cette nouvelle approche. Nous avons reçu plusieurs commentaires très favorables des enseignants, qui ont perçu une modulation positive de l'attitude des élèves accompagnés par des *coachs*. Nous faisons également ce constat à l'issue des excellents résultats obtenus à la suite de la compilation des sondages auprès des élèves (voir le tableau 1).

LA VALEUR AJOUTÉE DE NOTRE PROJET DE COACHING RÉSIDE DANS L'APPROCHE HUMAINE. EN EFFET, LA DIMENSION SOCIALE QUI EST INTRINSÈQUE À LA RELATION D'AIDE PERMET DE CRÉER UN LIEN AFFECTIF AUTOUR DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS. LE COACHING DEVIENT ALORS UN VECTEUR DE MOTIVATION.

Tableau 1

Évaluation des *coachs* de français par 126 répondants* sur une échelle graduée de 1 à 5 (5 correspondant au niveau le plus élevé de satisfaction)

QUESTIONS	MOYENNE /5
1. Le <i>coach</i> m'a aidé à fixer des objectifs pertinents.	4,91
2. Le <i>coach</i> fournit de bonnes explications.	4,84
3. Le <i>coach</i> est patient et à l'écoute.	4,93
4. Je pense avoir atteint les objectifs fixés au début des séances.	4,60
5. Somme toute, je suis satisfait(e) de l'aide reçue.	4,89

*Nombre de répondants par niveau de cours : 71 x 103; 31 x 102; 19 x 101; 5 x 100

EXEMPLES DE COMMENTAIRES RECUEILLIS AUPRÈS DES ÉLÈVES DANS LES SONDAGES, EN RÉPONSE À LA QUESTION « QU'AVEZ-VOUS APPRÉCIÉ DE VOTRE EXPÉRIENCE? »

- « J'ai adoré avoir un contact humain tout en faisant des activités de français au lieu d'être seul à l'ordinateur. »

- « Le service était très personnalisé. Ma coach a pris le temps de bien savoir ce que je voulais travailler et de trouver les meilleurs moyens de le faire. »

- « L'interaction entre les étudiants. J'ai apprécié les exercices! »

- « C'est plus relax d'apprendre le français dans cet environnement que dans une classe. »

- « Je me suis fait une nouvelle amie! »

Ces quelques exemples démontrent la réussite de l'objectif de départ de notre projet, qui était de favoriser un échange social qui soit lucratif sur le plan pédagogique.

PLUS QU'UN SIMPLE CENTRE D'AIDE, NOUS CROYONS QUE LE CENTRE DE RESSOURCES EN FRANÇAIS A LE POTENTIEL DE DEVENIR UN ENDROIT OÙ LA COMMUNAUTÉ ÉTUDIANTE EST APPELÉE À RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN TANT QU'OUTIL D'INTÉGRATION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE.

À l'avenir, nous allons diversifier les services offerts afin que le CRF devienne un véritable lieu de promotion du français au collège. En effet, plus qu'un simple centre d'aide, nous croyons que le CRF a le potentiel de devenir un endroit où la communauté étudiante est appelée à reconnaître l'importance de la langue française en tant qu'outil d'intégration sociale et professionnelle.

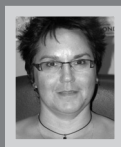
Dès cet automne, nous travaillerons à la mise sur pied de partenariats avec des organismes attachés à la promotion de la francophonie, afin notamment d'offrir des bourses à certains élèves choisissant de poursuivre leurs études universitaires en français. Nous allons aussi distribuer des publications en français issues du monde entier et fournir

de l'information sur les programmes d'études offerts dans les universités francophones du Québec. Au-delà du service de *coaching* déjà offert, ces différents volets permettront, souhaitons-le, de faire valoir l'importance du français auprès des élèves de notre collège anglophone.

C'est alors seulement que nous aurons atteint notre but global, celui de rassembler les élèves autour de l'amour de la langue française!

1. Mentionnons que dans un cégep anglophone, les élèves doivent suivre au minimum deux cours de français langue seconde. Il existe quatre grands niveaux de cours, de débutant (100) à avancé (103). Les élèves sont placés dans le niveau adéquat à partir d'un classement effectué selon les résultats obtenus dans leurs cours de français au secondaire.

UTILISER LE DICTIONNAIRE MONOLINGUE EN CLASSE DE LANGUE



AGNÈS BARON
MAITRE DE LANGUE À L'UQAM



JULIANE BERTRAND
MAITRE DE LANGUE À L'UQAM

LES ENSEIGNANTS de français langue seconde, tout comme leurs collègues de littérature, encouragent les apprenants à utiliser le dictionnaire monolingue dès qu'ils ont dépassé le niveau débutant. Cependant, comme le souligne Surcouf (2010), un seul manuel¹ de français langue seconde montre comment s'organise un article dans un dictionnaire monolingue. On ne doit donc pas s'étonner que les apprenants d'une langue seconde (L2) privilégient le dictionnaire bilingue. Cet outil leur paraît rassurant: la consultation s'opère rapidement et facilement, car on y a immédiatement accès à une traduction dans la langue maternelle. Pourtant, utiliser le dictionnaire bilingue conduit à des erreurs dues à un manque d'équivalence des mots, notamment en ce qui a trait aux registres de langue, à la connotation, aux cooccurrences, etc. (Surcouf, 2010). De plus, les explications y sont présentées dans la langue maternelle, ce qui ne favorise pas l'exposition à la L2.

Le dictionnaire monolingue, en revanche, présente le mot dans ses dimensions syntaxiques et lexicales, absentes du dictionnaire bilingue, et expose davantage les apprenants à la L2. Bogaards (1988) a montré que ceux-ci utilisent de plus en plus fréquemment le dictionnaire monolingue au fur et à mesure que leurs connaissances dictionnaires s'enrichissent. Cependant, la consultation d'un dictionnaire monolingue en décourage plusieurs à cause de la densité de l'information et de la complexité des articles. Il apparaît donc important de donner aux apprenants de L2 un enseignement explicite sur la manière de lire efficacement un article dans ce type d'ouvrage.

Par ailleurs, en L2, le dictionnaire est utile pour la compréhension ou la production d'un texte, mais aussi pour l'apprentissage même de la langue, l'acquisition du vocabulaire. Dans cette optique, Nation (2001) souligne que le mot sera davantage mémorisé si l'apprenant² accomplit une certaine tâche au moment où il y est exposé. Il convient donc non seulement d'expliquer aux apprenants comment lire un article de dictionnaire, mais aussi de leur présenter des activités liées à l'utilisation du dictionnaire monolingue.

Analyse de l'article d'un dictionnaire

Afin de sensibiliser l'apprenant à la multitude d'informations disponibles dans un dictionnaire monolingue, chaque article doit être étudié en fonction de la notion à acquérir:

les constructions verbales, les registres de langue, la famille de mots, la polysémie, la synonymie, l'antonymie ou les cooccurrences. Par exemple, l'apprenant de français langue seconde commet bien souvent des erreurs relativement à la préposition employée avec le verbe. Il écrira, par exemple, **visiter à mes parents*. L'enseignant doit donc lui indiquer où trouver cette information dans un dictionnaire. Dans ce cas de figure, l'article choisi concernera un verbe. Il s'agira alors de faire découvrir tout ce qui compose l'article pour un verbe, et ce, à travers diverses tâches de familiarisation (voir le tableau 1). Après l'étude de la construction verbale, l'enseignant enchaînera avec les autres notions mentionnées plus haut (les registres de langue, les synonymes, etc.), toujours au moyen de tâches de familiarisation. Observer chaque article avec un but particulier permet de voir et de revoir le sens des conventions et symboles utilisés dans le dictionnaire, et ainsi d'améliorer la rétention de ce métalangage; de plus, l'apprenant est centré sur un seul et même article, dont il devra maîtriser la composition avant de passer à un autre. Les exercices qui suivent chaque observation, quant à eux, donnent un avant-gout de l'utilité du dictionnaire dans le cas de tâches plus complexes, telles que la lecture ou l'écriture de textes. Ainsi, corriger des phrases où s'est glissée une erreur de construction verbale préparera l'apprenant à porter son attention sur ce type d'erreurs lors de la révision de son texte. Cet exercice s'avèrera encore plus pertinent si les phrases sont issues de ses rédactions personnelles.

IL CONVIENT NON SEULEMENT D'EXPLIQUER AUX APPRENANTS COMMENT LIRE UN ARTICLE DE DICTIONNAIRE, MAIS AUSSI DE LEUR PRÉSENTER DES ACTIVITÉS LIÉES À L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE MONOLINGUE.

AFIN DE SENSIBILISER L'APPRENANT À LA MULTITUDE D'INFORMATIONS DISPONIBLES DANS UN DICTIONNAIRE MONOLINGUE, CHAQUE ARTICLE DOIT ÊTRE ÉTUDIÉ EN FONCTION DE LA NOTION À ACQUÉRIR: LES CONSTRUCTIONS VERBALES, LES REGISTRES DE LANGUE, LA FAMILLE DE MOTS, LA POLYSÉMIE, LA SYNONYMIE, L'ANTONYMIE OU LES COOCCURRENCES.

Tableau 1
Exemples de tâches pour un article de dictionnaire concernant un verbe

	TÂCHES	CONSIGNES
Observation de l'article	Retrouver des éléments donnés dans cet article	Où se situe la construction du verbe?
	Apprendre la typographie, les symboles, etc.	Par quels types de caractères sont introduits les différents sens du verbe <i>visiter</i> ?
	Associer chaque abréviation à son sens	Que signifie <i>v. tr. ind.</i> ? Donnez un exemple dans une phrase personnelle.
	Retrouver des éléments manquants dans un article	Quels sont les éléments manquants dans cet article?
Exercices sur le verbe et ses prépositions	Corriger des phrases erronées Compléter des phrases avec la préposition appropriée	Une erreur de préposition s'est glissée dans les phrases suivantes. Corrigez-la.

L'observation de la composition d'un article pour y chercher de l'information sur la langue a lieu au début du cheminement de l'apprenant. Pendant des cours de lecture, le dictionnaire monolingue permettra :

- d'automatiser l'utilisation du dictionnaire (trouver l'information rapidement);
- de savoir quels mots employer dans un contexte donné (registres de langue);
- d'enrichir son vocabulaire (famille de mots);
- d'utiliser le mot précis (synonymie, polysémie).

Les apprenants d'une L2 ont tendance à utiliser plus souvent le dictionnaire en compréhension qu'en production (Bogaards, 1988). Il est important de ne pas limiter le recours au dictionnaire monolingue à des activités de lecture, et au contraire de sensibiliser les apprenants à l'utilisation de cet outil en production, notamment lors de la révision d'un texte. Pendant les cours d'écriture, le dictionnaire monolingue permettra :

- de se familiariser avec les verbes et leurs constructions, afin d'éviter par la suite des erreurs dans le choix du pronom personnel complément ou relatif, et d'utiliser la préposition appropriée à un verbe et à son sens;
- d'utiliser un vocabulaire précis et d'éviter l'emploi de mots passepartouts tels *avoir, être, faire, dire, etc.*;
- de savoir quels mots fonctionnent ensemble, afin d'éviter des formulations comme **une famille avariée*.

Après ces tâches de familiarisation, l'apprenant passera à des activités plus synthétiques où il observera simultanément des verbes, des noms, des adjectifs. Il ne consultera plus un seul type d'article (un article sur un verbe, un autre sur un nom, etc.), mais tous les types. De même, il ne privilégiera pas une seule information à trouver (un synonyme, des mots de même famille, etc.), mais toutes celles abordées au début du cheminement de l'apprenant.

Dans les prochains paragraphes, nous décrivons deux activités issues de notre pratique d'enseignement dans des classes de français langue seconde. Les étudiants, originaires de divers continents (Asie, Amérique du Sud, Europe de l'Est, Afrique du Nord, etc.), se classaient au niveau avancé. Ces activités se sont révélées utiles pour les encourager à employer le dictionnaire monolingue et à délaissé peu à peu le dictionnaire bilingue.

Premier exemple d'activité : élaboration d'une « carte d'étude de mot »

La première activité consiste dans l'élaboration d'une « carte d'étude de mot » dans le cadre d'un cours de lecture destiné à des étudiants de niveau intermédiaire-avancé. Ce cours comprend des ateliers de lexique, où l'étudiant se familiarise avec les notions de dérivation, de famille de mots, de synonymie et d'antonymie.

Le but de l'activité est de forcer l'apprenant à lire en français, mais également à utiliser le dictionnaire monolingue. L'étudiant choisit d'abord un texte dans lequel il a relevé trois mots qu'il ne connaît pas. Il dresse ensuite une « carte

d'étude de mot » pour chacun d'eux; sur chaque carte, il consigne le mot lui-même, sa définition, un synonyme et un antonyme correspondant à l'emploi du mot dans le texte initial, des mots de la même famille, et enfin, une phrase de son cru dans laquelle le mot est employé en contexte. Nos étudiants soulignent souvent que réaliser cette activité une seule fois ne suffit pas à les familiariser avec le dictionnaire monolingue. Ils recommandent de répéter la même tâche, avec des mots différents, au moins cinq fois. C'est seulement après la troisième répétition, disent-ils, qu'ils acquièrent de la rapidité et de l'aisance dans la consultation

du dictionnaire monolingue. Mentionnons que la plupart des erreurs commises dans le cadre de cette activité se situent sur le plan du sens: le cas échéant, soit le mot réemployé dans la phrase ne coïncide pas avec le sens du mot dans le texte de départ, soit la définition du mot ne correspond pas au sens du mot dans le texte. C'est ce que montre la figure 1 : dans le texte initial, le verbe *parvenir* est employé au sens d'« arriver à faire quelque chose au prix d'un certain effort ». Pourtant, l'étudiant a défini le verbe dans un autre de ses sens: « arriver à destination ».

Phrase du texte :

« En Allemagne, c'est Necla, une jeune femme d'origine turque, qui parvient à couper les ponts avec sa famille. »

Carte d'étude du mot :

1. parvient

Définition : Parvenir (verbe) Arriver à destination

Si c'est un verbe, précisez la construction : parvenir à quelque chose à quelque endroit

Synonyme : arriver

Antonyme : échouer

Famille de mots :

Nom : Ø

Adjectif : parvenu

Verbe : parvenir

Adverbe : Ø

Exemple de phrase :

Le fils de mon ami parvient à faire plusieurs choses au même temps.

Figure 1

Exemple d'une « carte d'étude de mot » concernant le verbe *parvenir*

Deuxième exemple d'activité : construction d'un glossaire

La deuxième activité consiste dans la construction d'un glossaire web. À la différence de la première, elle concerne des étudiants de niveau plus avancé et se réalise en collaboration.

Cette activité se révèle intéressante, car elle favorise l'interaction entre les étudiants d'une classe de L2 et sollicite différentes habiletés. Dans un cours de communication orale, ils seront invités à inscrire dans le glossaire des mots qu'ils découvrent en écoutant la télévision ou la radio; dans un cours de lecture, ils travailleront plutôt à partir de textes écrits.

L'intérêt du glossaire web est que celui-ci repose sur un travail collectif de négociation du sens, où tous les participants jouent un rôle actif dans la transmission du savoir, ce qui leur permet de devenir plus autonomes dans leur projet d'apprentissage du français. De plus, le glossaire permet de prendre conscience des éléments essentiels pour qu'une définition soit bien comprise; chacun est

invité à lire, à commenter et à évaluer les fiches de ses camarades de classe. Cette évaluation par les pairs favorise un climat de classe respectueux, où les étudiants deviennent des coéquipiers qui s'entraident pour atteindre un but commun.

L'activité décrite ci-dessous a été réalisée dans un cours de lecture de niveau avancé. Ce cours et son préalable comprennent un volet « enrichissement du lexique » dans lequel les participants s'initient à certaines notions de morphologie et de sémantique: préfixes, suffixes, mots composés, familles de mots, etc. Dans leur glossaire web, ils traitent de mots ou d'expressions qui leur permettent de mieux comprendre les textes étudiés tout en mettant en pratique les connaissances linguistiques qu'ils sont en train d'acquérir.

La phase préparatoire de l'activité relève de l'enseignant. Celui-ci doit sélectionner un texte adapté au niveau de ses étudiants et aux objectifs du cours. À l'intérieur de ce texte, il repère les mots et expressions susceptibles de poser un défi pour ses étudiants et en dresse la liste; il peut s'agir de vocabulaire spécialisé, d'expressions familières,

de mots polysémiques, etc. Enfin, l'enseignant crée, sur la plateforme web de son cours, l'espace nécessaire pour le glossaire ainsi qu'un modèle de fiche dont les étudiants se serviront pour présenter la leur. Les éléments demandés sont la catégorie grammaticale³, le genre et le nombre, le procédé de formation du mot, la signification des éléments ou des affixes constituant le mot, les sens possibles et les mots de même famille.

Au premier cours de cette séquence (cours A), l'enseignant présente la liste de mots. Il explique aux étudiants qu'ils devront bientôt lire un texte où ils les retrouveront et qu'ils doivent créer un glossaire pour s'y préparer. Chaque étudiant choisit le mot qu'il s'engage à définir : il devient ainsi l'« expert » de ce terme. Avant le cours suivant, il se documente sur « son » mot à l'aide de son dictionnaire et crée la fiche correspondante dans le glossaire en respectant le format de la coquille.

À titre d'exemple, la première intervention de la figure 2 reproduit la fiche que Marina⁴ a créée pour expliquer le mot *dilemme*.

Au cours B, l'enseignant distribue le texte et les étudiants en font une première lecture. Le travail doit porter sur la compréhension globale : thème, structure générale du document... Si l'opacité d'un mot nuit à la compréhension du texte à cause de sa fréquence ou de son importance centrale, l'étudiant expert de ce mot est invité à résumer sa fiche à la classe. L'enseignant doit toutefois rappeler aux étudiants que la première lecture porte sur la compréhension globale et qu'ils n'ont pas besoin de connaître chaque mot à ce stade.

En devoir, les étudiants sont invités à relire le texte. Lorsqu'ils ne connaissent pas un mot, ils doivent consulter le glossaire créé par leurs camarades. Après avoir lu la fiche, un étudiant l'évalue (/5) pour

MARINA <19 mai 2010>	
	DILEMME
Nature, nombre et genre: Nom masculin singulier Procédé de formation du mot: Mot simple Sens: C'est une situation difficile quand on doit choisir l'une de deux possibilités, qui cependant ne seront pas les meilleures décisions. Bref, il y a pas de résolution heureuse. Mots de même famille : AUCUN	
FAN <24 mai 2010>	5/5
Merci Marina Je appris nouveau mot. Mais oublie tes accents	
SAEED <24 mai 2010>	5/5
Il existe plusieurs types de dilemmes : moraux, sociaux, économiques... Bon travail	
CLAUDIA <24 mai 2010>	3/5
Il y a une erreur : Dilemme – mot dérivé, car di – deux (préfixe) lemme – proposition (base) On choisit deux propositions. C'est philosophie	
ANTONIO <25 mai 2010>	4/5
Est-ce que vouloir vivre au Québec et vouloir vivre dans une ville tropicale est un dilemme ?	
YUE <25 mai 2010>	4/5
C'est une alternative ☺	
TANIA <25 mai 2010>	4/5
Alors, j'ai avec moi maintenant une barre de chocolat et une boîte de la crème glacée. Qu'est-ce que je dois choisir... ?? ☺ C'est un dilemme !!!!!!!!!!!!! Car j'adore des deux !!!! ☺	
JULIANE <26 mai 2010>	
Pour répondre à la question de Tania, mes grands-parents ont créé depuis belle lurette ce qu'ils ont appelé une « assiette Bertrand » : il suffit de prendre une portion réduite de chaque dessert. Ça permet de se débarrasser du dilemme... mais d'acquiescer quelques livres en trop ! 🍷 Comme quoi il n'y a pas de solution heureuse... Plus sérieusement, vos commentaires montrent votre compréhension du concept et je pense que Marina est prête à corriger sa fiche.	
MARINA <19 mai 2010> modifié le <26 mai 2010>	
	DILEMME
Nature, nombre et genre: Nom masculin singulier Procédé de formation du mot: Mot dérivé Préfixe : di – deux Base : lemme - proposition Sens: C'est une situation difficile quand on doit choisir l'une de deux possibilités, qui cependant ne seront pas les meilleures décisions. Bref, il y a pas de solution heureuse. <i>Dans le texte, l'avocat a utilisé ce mot pour dire que la situation, entre l'intérêt de l'environnement et besoin d'argent, est toujours un dilemme.</i> Mots de même famille : lemme	

Figure 2
Exemple de fiche et d'évaluation par les pairs

indiquer à quel point elle l'a aidé à comprendre le mot. Il est aussi invité à laisser un commentaire pour préciser ce qu'il a mal compris ou corriger un détail erroné. À la figure 2, Claudia signale à Marina une erreur au sujet du procédé de formation du mot. L'enseignant doit survoler les échanges afin de sélectionner les éléments qu'il faudra réexpliquer au prochain cours.

Au cours C, l'enseignant fait un retour sur le texte et propose à la classe une ou plusieurs activités de réinvestissement du vocabulaire. Les étudiants peuvent aussi demander des clarifications. Après ce cours, chaque étudiant retourne lire la fiche du mot dont il est l'« expert ». À la lumière du texte, des commentaires des camarades et des explications de l'enseignant, il apporte les modifications nécessaires à sa fiche.

Dans l'exemple du mot *dilemme*, les premiers commentaires portaient sur l'orthographe et l'analyse linguistique du mot. Par la suite, les étudiants se sont graduellement approprié le mot en l'associant à des situations de leur vie quotidienne. En poussant les étudiants à se questionner

sur le vocabulaire, ce type de glossaire permet donc de renforcer le travail accompli lors de la recherche dans le dictionnaire.

■ ■ ■

Pour utiliser un dictionnaire monolingue, il est nécessaire de connaître un certain nombre de conventions et de symboles qui diffèrent d'une langue à une autre. L'enseignant qui souhaite voir ses étudiants non francophones manipuler avec aisance le dictionnaire monolingue français doit leur expliquer les tâches qu'ils pourront réaliser grâce à celui-ci, puis mettre en place des activités qui permettront d'accomplir ces tâches. L'élaboration d'une « carte d'étude de mot » et la construction d'un glossaire sont deux exemples d'activités favorisant la manipulation du dictionnaire monolingue, outil aussi indispensable en classe de langue qu'en classe de littérature. Ainsi, l'apprenant aura acquis suffisamment d'aisance pour l'utiliser dans des tâches plus complexes, comme lors de la compréhension ou de la production de textes.

■ ■ ■

1. DELAISNE, Pierre, Nicole McBRIDE & Sandra TREVISI (1998). *Café-Crème 3*, Paris, Hachette.
2. Dans cet article, les occurrences d'*apprenant*, d'*enseignant* et d'*étudiant* au masculin singulier renvoient à des situations typiques d'enseignement-apprentissage.
3. Au moment de réaliser l'activité, c'est l'expression « nature du mot » qui était utilisée.
4. Les prénoms des étudiants ont été modifiés par souci de confidentialité.

RÉFÉRENCES

- BOGAARDS, Paul (1988). « À propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère », *Cahiers de lexicologie*, vol. 52, n° 1, p. 131-152.
- NATION, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 477 p.
- SURCOUF, Christian (2010). « Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère? », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], vol. XXIX, n° 1, mis en ligne le 23 février 2012, réf. du 10 juillet 2012.



Congrès 2013



Association québécoise des professeurs de français

L'AQPF est fière de vous annoncer la tenue de son congrès annuel.

Du 13 au 15 novembre 2013
HÔTEL LE FAIRMOUNT REINE-ÉLIZABETH, MONTRÉAL

sous le thème **DÉLIER LA LANGUE**

De plus, pour cette édition, de nombreuses activités en lien avec le Salon du livre de Montréal vous seront proposées.



SALON DU LIVRE DE MONTRÉAL

Appel de communications : **janvier 2013**
Programme et inscriptions : **septembre 2013**

C'est un rendez-vous à ne pas manquer!

L'INTÉGRATION
DE MOTS
ÉTRANGERS EN
FRANÇAIS

L'EMPRUNT LINGUISTIQUE n'est pas un phénomène nouveau. Le français a, pour sa part, beaucoup emprunté à l'italien en particulier au XVI^e siècle, à l'époque de la Renaissance. À cette italomanie a succédé un engouement pour l'anglais, qui persiste d'ailleurs, d'abord avec des emprunts à l'anglais d'Angleterre aux XVIII^e et XIX^e siècles, puis à l'anglais américain¹. Rappelons qu'à l'inverse, ce sont des milliers de mots français qui sont passés en anglais du XI^e au XV^e siècle. Aujourd'hui, la langue française continue d'intégrer des mots étrangers. L'actualité des dernières années ne nous a-t-elle pas fait connaître *tsunami* ou *hidjab*? Or, le français – comme toute langue emprunteuse – s'approprie ces mots en les adaptant à ses usages morphologiques et orthographiques, ce qui ne va pas sans poser quelques difficultés.

Graphie, genre et nombre

Les emprunts font souvent l'objet d'une adaptation graphique dans leur langue d'adoption: *debater* devient *débatteur*, *débatteuse*; *feta* et *media* prennent l'accent (*féta*, *média*), et le célèbre inconnu *Jos Blow* des Américains est rebaptisé spontanément *Jos Bleu* au Québec. La question de l'intégration des mots étrangers en français se pose également pour le genre et le nombre. Ainsi, le mot peut ne pas avoir de genre dans sa langue d'origine, ou encore, changer de forme selon le genre (comme l'anglais *barman* et *barmaid*). Quant au nombre, il peut s'agir d'un mot déjà pluriel dans sa langue d'origine (*graffiti*, *Inuit*) ou, à l'inverse, d'un singulier qui change de finale au pluriel (*concerto*, *maximum*, *scenarior*). On adopte alors le plus souvent l'une des deux formes pour le singulier, à laquelle on ajoute simplement un -s pour le pluriel. Ainsi, on écrira *un scénario*, *des scénarios* (plutôt que *des scenarii*), *un Inuit*, *des Inuits* (et non *un Inuk*, *des Inuit*, comme on a proposé de le faire pendant un certain temps au Québec) ou *un maximum*, *des maximums* (le pluriel latin *maxima* subsiste toutefois dans la langue scientifique). Il y a aussi ces mots anglais se terminant en -ch (*sandwich*, *sketch*, *scotch*) qui font leur pluriel en -ches (*sandwiches*, etc.) et pour lesquels l'Office recommande l'ajout du seul -s (*des sandwiches*), même si les deux pluriels sont souvent admis dans les dictionnaires.

ESTHER POISSON
OFFICE QUÉBÉCOIS
DE LA LANGUE FRANÇAISEDérivation et développement
sémantique

Le français permet souvent la dérivation, ce qui est plus rare, mais pas impossible, dans le cas des emprunts. Une fois que ceux-ci ont fait leur place dans le champ lexical, la dérivation favorise leur intégration en français. *Oscariser* et *sandwicherie* en sont de bons exemples. Par ailleurs, le fait de développer des emplois par extension ou figurés est un autre signe d'adaptation. Prenons *tsunami*, qui est déjà entré dans les dictionnaires pour désigner un grand bouleversement, mais plus seulement au fond des mers.

■ ■ ■

Il est indéniable que l'emprunt aux langues étrangères est une des sources qui alimentent toute langue vivante. Toutefois, avant d'y recourir, il faut privilégier, autant que possible, les développements internes (formels ou sémantiques) des langues, qui possèdent toutes des ressources leur permettant de créer de nouvelles formes, de nouveaux sens. L'adaptation au système morphologique et graphique de la langue emprunteuse est par ailleurs un élément important à considérer. Jusqu'où doit-on aller pour intégrer ces formes étrangères? Les exemples donnés dans ce texte ont été choisis parce qu'ils sont simples, mais les cas de désaccord, ou tout au moins d'hésitation, sont sans doute plus nombreux que ceux témoignant d'une intégration aisée. Pensons à *bagel* prononcé *bageul*, *baguèl* ou *béguèl*: l'Office recommande la graphie *baguel* pour laquelle la prononciation *baguèl* serait la plus naturelle en français. Les dictionnaires usuels enregistrent jusqu'à cinq variantes du mot *catcher* (aussi écrit *cachère*, *casher*, *kascher*, *kasher*), en plus d'un avis contraire sur son accord (invariable ou variable). Le français devrait-il en adopter une seule? Laquelle et sur quelles bases? Jusqu'où pousser l'adaptation orthographique d'une forme étrangère? Ce sont là quelques-unes des questions que doivent se poser les spécialistes de la langue et, en ce sens, la *Politique de l'emprunt linguistique*, adoptée par l'Office québécois de la langue française en 2007, reflète bien ces préoccupations.

1. Pour en savoir plus sur ces emprunts, voir les textes de Gaétan Saint-Pierre dans *Correspondance*, en particulier dans les numéros de décembre 2009 et d'octobre 2010.