

# L'amélioration de la langue écrite : de l'échec à la réussite \*

**Gervais Fournier**

Professeur de français  
Cégep Ahuntisc

## UN CONSTAT D'ÉCHEC

Le premier motif qui m'a conduit à rechercher une nouvelle solution au problème du défaut de maîtrise de la langue écrite chez beaucoup d'étudiants, c'est l'échec même de l'expérience des cours de récupération à laquelle j'ai participé. Précisons les conditions de cette expérience : il s'agissait d'un cours offert aux étudiants ayant obtenu moins de 42 p. cent au test d'évaluation du français écrit au collégial (TÉFEC) ; ce cours n'était pas crédité, c'est-à-dire qu'il ne pouvait remplacer ni un cours obligatoire, ni un cours complémentaire : c'était un cours supplémentaire auquel les participants s'inscrivaient volontairement. Ce caractère facultatif nous avait semblé pouvoir garantir une certaine motivation chez les participants.

La motivation escomptée ne s'est pas trouvée au rendez-vous. Je me suis plutôt trouvé confronté à un absentéisme important qui augmentait dès que le travail exigé dans le cadre des autres cours accaparait l'attention de mes étudiants. Les abandons se sont multipliés. Parmi les étudiants qui restaient, il arrivait que certains choisissent de ne pas faire leurs exercices lorsqu'ils se sentaient débordés ailleurs. Un collègue racontait – c'était de l'humour – qu'il devait fermer à clé la porte de sa classe afin d'empêcher le dépeuplement au moment des pauses. Dans certains groupes, des vingt étudiants

\* Ce texte est paru dans *Impressions pédagogiques* (Collège Ahuntisc, vol. 6, n° 2) sous le titre : « Le jumelage du cours de mise à niveau avec un cours de littérature ».

*Une réflexion qui conduit à une expérience de jumelage de cours et à une orientation pédagogique qui accorde la primauté à l'analyse comme activité d'apprentissage, qui met l'étudiant au cœur même de l'enseignement, et qui fait une large place au questionnement, à l'encadrement du travail personnel, à l'évaluation formative et aux rapports personnalisés.*

d'origine, il n'en restait que cinq ou six à la fin du trimestre. Et les derniers résistants ne réussissaient pas tous. Il est arrivé qu'on atteigne 85 p. cent d'abandons et d'échecs dans un groupe. Tous les professeurs qui ont expérimenté ce cours ont jugé leur aventure plutôt démoralisante.

D'autre part, beaucoup d'étudiants se plaignaient du fait que ce qu'ils devaient faire dans le cadre du cours de récupération ne leur semblait pas utile, n'avait pas de lien avec le travail qu'ils devaient accomplir dans leurs autres cours. Ils appréhendaient que leur participation à un cours de récupération retarde leurs études, prolonge leur séjour au cégep. Ils ne comprenaient pas que nous puissions soutenir que, s'ils développaient une plus grande maîtrise de la langue écrite, ils connaîtraient moins d'échecs et réussiraient sans doute plus facilement les cours obligatoires ; cette promesse de bénéfices lointains ne les convainquait pas. Ce qui les préoccupait, c'est qu'ils devaient « travailler pour rien » : ils estimaient ne recevoir aucun salaire pour leurs efforts – c'est-à-dire aucun cours crédité dans leur bulletin.

## UNE NOUVELLE FAÇON DE VOIR LES CHOSSES

Parallèlement à l'expérience des cours de récupération, je poursuivais un enseignement littéraire dont je devenais de moins en moins satisfait : là aussi se posait le problème de la motivation et de l'intérêt de mes étudiants. J'étais parvenu à un tournant où je me suis demandé si j'aurais le courage de me rendre à la retraite en affrontant, pendant de nombreuses années

encore, la lourde épreuve du combat incessant que je devais mener pour maintenir des exigences minimales, pour voir éclore chez mes étudiants, sinon quelques éblouissements devant la littérature, tout au moins des signes épisodiques du plaisir que j'aurais aimé leur voir découvrir à la lecture de certains textes.

Comme préparation à l'enseignement, je n'avais fait que le parcours littéraire classique : licence, maîtrise et doctorat en lettres modernes. Je ne m'étais jamais sérieusement préoccupé de pédagogie. Je peux même avouer avoir participé au courant à la mode, peut-être jusqu'à la fin des années soixante-dix, qui consistait à considérer les études ou recherches pédagogiques avec un petit sourire méprisant. Devant la perspective de devoir démissionner de l'enseignement par écoeurement – et la démission peut prendre diverses formes : ce peut être quitter son poste ; ce peut être aussi y rester, mais abandonner toute exigence, chercher à en faire le moins possible – ou celle d'en mourir d'épuisement, j'ai consenti à explorer un peu les solutions que la voie de la pédagogie pourrait m'offrir.

Sur cette voie, j'ai reçu comme un choc quelques phrases des écoliers de Barbiana dans la *Lettre à une maîtresse d'école* : « Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire passer. Moi je vous paierais à forfait. Tant pour chaque gosse qui s'en tire dans toutes les matières. Ou mieux encore une amende pour chaque gosse qui n'arrive pas à s'en sortir dans une matière<sup>1</sup> ». »

La lecture de la thèse de Philippe Meirieu<sup>2</sup>, la participation à quelques ateliers consacrés à des réflexions pédagogiques m'ont conduit à remettre en question plusieurs de mes idées et de mes pratiques.

Je rappellerai d'abord que la question fondamentale à laquelle tout enseignant est confronté, comme le dit si bien Meirieu, est celle de savoir « comment s'opère l'apprentissage chez l'enfant, donc de déplacer le problème pédagogique de la cohérence du discours de l'enseignant à la constitution du savoir par l'apprenant<sup>3</sup> ».

Dans la deuxième partie de l'*Itinéraire des pédagogies de groupe*, Meirieu se propose de fonder au plan philosophique la recherche pédagogique. Il s'attache d'abord à installer le postulat d'éducabilité (« L'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot<sup>4</sup> »), à partir d'une évidence qu'on a tendance à oublier : « Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières, rechercher et mettre en place les stratégies requises pour que tous puissent effectuer les apprentissages proposés, ne jamais rejeter sur l'élève la responsabilité de l'échec tant que l'on n'a pas épuisé tous les moyens possibles pour le faire réussir... tout cela apparaît comme le passage obligé pour entrer dans le débat pédagogique ». C'est « la maxime même du projet pédagogique » pour autant que l'on se propose de faire autre chose que de « ne toucher [...] en rien à la répartition "naturelle" des compétences<sup>5</sup> ».

Meirieu a bien raison d'évoquer le vertige qui risque de s'emparer du pédagogue devant la perspective de se retrouver confronté à la « remise en question permanente ». Il m'est arrivé de faire cette expérience : « la fatigue, le découragement, les contraintes institutionnelles [m'ont imposé] le renoncement », même si « cela ne peut faire oublier qu'il aurait dû être possible d'aller plus loin, jusqu'à la réussite complète qui reste le véritable objectif<sup>6</sup> ». Devant l'échec obstiné d'un étudiant, j'ai été tenté de m'en tenir, comme le dit Alain, « à ce jugement sommaire, que l'on entend encore trop : "ce garçon n'est pas intelligent" ». Et j'ai aussi pensé que je m'épuiserais à appliquer les exigences d'Alain : « Mais cela n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute fatale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle, de le renvoyer ainsi parmi les bêtes sans avoir employé tout l'esprit que

l'on a et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre à la vie ces parties gelées<sup>7</sup> ».

Il faut donc parier pour l'éducabilité universelle comme « principe régulateur », c'est-à-dire pour « diriger la pensée dans son effort » et non comme « principe constitutif », d'essence métaphysique<sup>8</sup> : « Au regard de la science, l'éducabilité totale n'est jamais "vraie" ; mais, au regard de la pratique qu'elle autorise, c'est une thèse juste. Son objectif n'est pas de rendre compte de la réalité mais de la transformer et c'est dans sa fonction pratique qu'elle doit être considérée [...] il n'est pas question ici de nier le handicap ; mais de chercher à le comprendre et à le surmonter<sup>9</sup> ».

« Le postulat de l'éducabilité [...] se présente comme un présupposé à actualiser, prend en compte les différences objectives qui peuvent se présenter et recherche les moyens spécifiques de faire progresser chacun<sup>10</sup> ».

Voilà pour la position de principe... qui s'est traduite par une nouvelle orientation pédagogique et par un jumelage de cours.

## L'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE

### Primauté de l'analyse sur toute autre méthode et pratiques convergentes d'analyse

Nos étudiants en récupération ne connaissent à peu près rien du fonctionnement de la langue même s'ils savent l'utiliser pour assurer une communication élémentaire. Ils ne disposent d'aucun outil sûr pour réfléchir sur la langue, l'analyser, même l'apprécier. Ce constat m'a conduit à insister de façon prioritaire sur l'analyse du fonctionnement de base de la langue. Je revois avec eux les outils qui servent à l'analyse logique et grammaticale : la phrase, les propositions, la nature et les fonctions des mots. Je leur fais aussi analyser des problèmes grammaticaux de leurs propres textes : cela me semble d'autant plus important que les difficultés varient d'un étudiant à l'autre.

Cette pratique de l'analyse systématique se poursuit dans le domaine littéraire à propos aussi bien des courts récits qui sont étudiés en *Lecture et Analyse* que des textes d'analyse composés autour de ces récits. On réfléchit sur l'organisation du

récit, sur le sens de tel épisode à la lumière de tel autre, etc. On passe de l'identification du sujet de la proposition (sur le plan de la grammaire) à l'identification de l'idée principale (et des idées secondaires) d'un paragraphe, et à celle de l'idée directrice d'un texte d'analyse. Ou encore : on passe de la distinction grammaticale des verbes d'état et des verbes d'action à la distinction et à la description, dans le domaine des récits, de l'état (ou de la situation) initial et des événements. J'essaie de pousser mes étudiants à tout penser, à tout écrire à la lumière de la conscience analytique : je leur demande d'écrire et de se regarder écrire ; d'écrire et en même temps d'analyser ce qu'ils écrivent. Peut-être écrivent-ils des textes moins longs, mais ils sont plus pensés, plus réfléchis.

Comme on le voit, dans mon obsession analytique, je cherche à ne jamais perdre de vue un seul élément de la série : le mot, la proposition, la phrase, le paragraphe et le texte.

### Renoncer à enseigner

J'évite ensuite le plus possible d'enseigner, au sens traditionnel du terme : j'évite systématiquement le cours magistral. Bien sûr, il n'est pas possible de s'abstenir totalement d'enseigner, mais lorsque je dois le faire, je limite strictement la durée de l'exposé : quinze ou vingt minutes. En revanche les étudiants doivent acheter des cahiers où sont reproduits tous les éléments de la théorie et de la méthodologie nécessaires pour le cours, ainsi que toute une batterie d'exercices sur lesquels portera l'essentiel du trimestre. Ces cahiers exigent un travail de rédaction soutenue et souvent reprise à cause d'ajustements dont on découvre la nécessité en cours de route.

Certains départements de français ont intitulé leur cours de Relation d'aide en français écrit : « Enseigner, c'est apprendre ». Cet aphorisme suggère assez bien que le fait que le professeur enseigne n'assure en rien que l'étudiant apprenne ; il montre aussi que c'est l'étudiant fort, celui qui joue le rôle de tuteur, qui a des chances d'apprendre quelque chose à l'occasion de son travail auprès d'un étudiant faible. Il y a un autre aphorisme qui rend assez justement compte d'une expérience qui est à la portée de tout le monde : « On n'apprend que ce qu'on découvre soi-même ».

## Le fonctionnement du jumelage des cours

Le premier des cours de la séquence en français, *Lecture et Analyse*, est jumelé au cours de récupération. Comme il s'agit d'un cours d'introduction au récit, et que notre département a convenu qu'on devait y enseigner des textes courts, facilement accessibles (appartenant à des genres communément appelés paralittéraires), il nous a semblé particulièrement approprié à un jumelage avec un cours de français écrit. L'horaire des cours jumelés compte, chaque semaine, trois plages de deux heures chacune.

Le travail sur la langue se fait presque toujours à partir des travaux que les étudiants doivent composer dans le cadre du cours de littérature : après quelques leçons consacrées à rappeler les diverses espèces de mots, les plus importantes fonctions des mots dans la phrase, les diverses espèces de propositions, à expliquer comment on peut chercher la solution à un problème grammatical à l'aide du dictionnaire et de la grammaire, la révision de la grammaire elle-même se fait par l'intermédiaire des nombreuses autocorrections imposées aux étudiants. Tous leurs travaux d'analyse littéraire sont en effet corrigés à l'aide d'une grille d'identification des erreurs, empruntée au cégep de Bois-de-Boulogne, et les étudiants doivent ensuite faire l'analyse de leurs fautes en rappelant chaque fois la nature du mot, éventuellement son genre, son nombre, sa personne, sa fonction, enfin la règle qui permet d'expliquer sa correction. Il y a bien sûr des procédures différentes en ce qui concerne les erreurs de syntaxe ou de sémantique.

Il reste toute de même des exercices qui ne sont pas liés au travail littéraire exigé par *Lecture et Analyse*, et qui ne concernent que le code linguistique : il s'agit essentiellement de dictées, d'analyses grammaticales et logiques et de quelques exercices grammaticaux.

Pour ce qui concerne les dictées, je ne leur attribuais aucune vertu. Mais les étudiants les souhaitent, en redemandant, finissent par déplorer qu'il n'y en ait pas plus souvent. J'ai cherché une façon de les utiliser qui soit productive. Il me semble avoir trouvé quelques pistes.

*En premier lieu*, chaque dictée s'accompagne d'un assez long moment pendant lequel les étudiants doivent utiliser tous leurs instruments : dictionnaires,

grammaires, recueils personnels de notes grammaticales, afin d'éliminer le plus grand nombre possible d'erreurs (en particulier en pratiquant l'analyse grammaticale et l'analyse logique). Le bénéfice de cette pratique m'est apparu dans le témoignage-grief d'un étudiant : il se plaignait en effet d'avoir développé de « mauvaises habitudes » (c'est son expression) à l'occasion des dictées : il se laissait prendre au jeu de la correction la plus grande possible, disait-il, utilisait systématiquement ses instruments, et avait finalement développé à leur égard une « dépendance » ; aussi, maintenant, ajoutait-il, ne pouvait-il plus composer le moindre texte en philosophie ou dans le cadre d'un autre cours, sans devoir utiliser son dictionnaire et sa grammaire.

*Ensuite*, l'étudiant me remet sa copie et je lui donne aussitôt en échange le texte original de la dictée, accompagné d'une série de questions (les mêmes pour chaque dictée) : (1) identification de la nature des propositions du texte de la dictée, (2) identification des sujets, verbes, COD, COI de chacune des propositions, (3) analyse grammaticale de quelques mots importants (présentant des difficultés pour les étudiants). Ces éléments d'analyse se font sur le modèle qui est appliqué dans le cadre de l'autocorrection que doivent pratiquer très régulièrement les étudiants.

*Enfin*, à la rencontre suivante, après ma correction des copies de mes étudiants, ces derniers reçoivent un corrigé imprimé des exercices d'analyse qui portaient sur ce texte, et, selon le besoin, il y a discussion de certains problèmes grammaticaux.

Précisons enfin que plusieurs dictées portent explicitement sur des difficultés particulières qui sont annoncées aux étudiants, comme, par exemple, la distinction du participe passé et de l'infinitif des verbes du premier groupe, les confusions d'homonymes, l'accord du participe passé, etc.

S'ajoute au travail de récupération linguistique et au travail proprement littéraire un apprentissage méthodologique : le paragraphe logique, le plan détaillé et l'exposé écrit. À cet égard, je procède toujours selon la séquence expliquée plus haut. Tout cela signifie que les étudiants doivent beaucoup écrire – trois ou quatre petits textes ou récitations par semaine – et que les corrections sont abondantes.

## Toujours questionner et refuser de répondre à toute question

Je renonce le plus possible à enseigner afin de permettre à mes étudiants d'apprendre, parce qu'ils peuvent découvrir par eux-mêmes ce que j'ai le projet de leur enseigner. Cela ne veut pas dire que ma tâche se réduise à regarder mes étudiants travailler. Au contraire, cette nouvelle tâche exige la recherche constante de questions à partir desquelles les étudiants vont « s'enseigner » eux-mêmes, en ayant bien sûr recours aux outils qui leur sont fournis.

Il y a des questions qui sont préparées d'avance : c'est le cahier d'exercices dont le volume varie de 60 à 80 pages – je précise le nombre de pages pour bien montrer que ce sont les étudiants qui doivent travailler et que presque rien ne leur est enseigné.

Il y a les questions qu'il faut constamment inventer sur le vif : un des principes de conduite que j'essaie de m'imposer – et j'ai bien du mal à m'y tenir –, c'est de ne jamais répondre à une question autrement que par une autre question. Par exemple, un étudiant doit rédiger des explications grammaticales dans le cadre de l'autocorrection d'un de ses textes ; certaines de ses explications sont ou incorrectes ou insuffisantes. Il doit donc reprendre ses analyses incorrectes. Il me demande ce qui ne va pas, me prie de lui expliquer ses erreurs. Alors, je lui demande comment il s'y est pris pour composer telle analyse grammaticale. Quel instrument a-t-il d'abord consulté ? Le dictionnaire ? Quel renseignement utile y a-t-il découvert ? La grammaire ? Qu'y a-t-il découvert ? Par quelle voie ? Comment applique-t-il ce qu'il a découvert à sa propre erreur grammaticale ? etc. Il est très profitable de faire répondre par écrit à une telle série de questions : le professeur peut voir clairement où son étudiant fait éventuellement une erreur ; l'étudiant développe une procédure d'analyse plus rigoureuse.

Au début, cette conduite incite parfois des étudiants à exprimer leur frustration, mais après un certain temps, en général, ils reconnaissent l'intérêt de cette méthode de travail.

## Un travail personnel permanent en classe et hors classe, toujours rigoureusement encadré

Les rencontres en classe comportent une part très importante de travail individuel : il

y a toujours des questions auxquelles les étudiants doivent répondre par écrit, des exercices qu'ils doivent composer. C'est la même chose à l'extérieur de la classe. Comme les cours jumelés durent six heures hebdomadairement en classe – réparties en trois blocs de deux heures –, nos étudiants sont prévenus qu'ils auront en moyenne six heures de travail à faire chez eux chaque semaine. Là aussi, ils doivent lire des textes, répondre à des questions, composer des analyses : tout ce travail donne lieu à une vérification rapide (10 points sont réservés à cette activité : c'est le dossier). Dès qu'il manque un exercice dans le dossier d'un étudiant, ce dernier est invité à expliquer cette absence et il est prévenu du danger que représente toute abstention de sa part. L'encadrement va encore plus loin : lorsqu'un étudiant s'absente d'une rencontre, il lui est demandé de s'expliquer sur cette absence dès la prochaine rencontre.

À première vue, tout cela peut avoir l'air un peu policier. Ces démarches ne sont cependant pas faites sur un ton répressif. Elles visent à rappeler à celui qui est tenté de dériver que son succès éventuel est lié à son engagement ferme et à son propre travail soutenu : c'est un rappel de la responsabilité de l'étudiant dans son apprentissage. Il y a une sorte de contrat entre le professeur et l'étudiant : le professeur s'engage à faire tout ce qui est en son pouvoir pour faire réussir chacun de ses étudiants ; en contrepartie, chaque étudiant s'engage à remplir systématiquement les tâches qui lui sont demandées.

Ce qui est visé par cet encadrement, c'est l'intégration et le développement chez les étudiants d'une méthode de travail, c'est l'acquisition d'une discipline ferme dans le travail, c'est l'adhésion à la rigueur : je cherche à faire acquérir aux étudiants une méthode de travail à laquelle ils adhèreraient parce qu'ils en découvriraient l'utilité et la productivité. Pour cela, je leur enseigne la méthode elle-même afin qu'ils la comprennent, la contrôlent. C'est le cas, par exemple, de la méthode de l'autocorrection qui leur est expliquée, réexpliquée et illustrée. Certains mettent sept à huit semaines avant d'y adhérer et de la maîtriser : ce délai s'explique par le fait qu'ils ont été conditionnés à penser qu'écrire quelque chose, n'importe quoi, suffit. Il faut contrer, défaire cette attitude, les convaincre que tout, dans l'écriture, doit être raisonné, contrôlé par eux. Et c'est

une discipline à laquelle il est très difficile pour certains de se soumettre. Dans ce travail d'enseignement, je pense qu'il faut à la fois de la souplesse et de la fermeté. Il faut comprendre les blocages pour les lever. Il faut expliquer que la maîtrise recherchée prend du temps et du travail acharné, que les premières notes peuvent être décourageantes... C'est l'école du plaisir différé !

## Une pratique systématique de l'évaluation formative

Comme professeur, je m'engage à préparer adéquatement mes étudiants à tout exercice évalué ou à tout examen. Pour y parvenir, j'utilise une démarche fortement marquée par la pratique de l'évaluation formative.

J'en donne un exemple : j'ai le projet de faire composer à mes étudiants un texte de 250 mots, sous forme d'un paragraphe logique, qui répondrait à la question suivante, et qui donnerait lieu à une évaluation sommative<sup>11</sup> : « Montrez que *Conte de Noël* de Maupassant est un conte fantastique ». Avant de leur proposer cette question, voici les étapes que je demande à mes étudiants de parcourir après les avoir prévenus qu'il y aura un petit examen dont la question sera : « Montrez que tel conte (non identifié bien sûr à cette étape) est un conte fantastique », et qu'ils devront pour cela composer un paragraphe logique de 250 mots :

- ils doivent lire les pages de théorie consacrées à la définition du genre fantastique et répondre individuellement par écrit à un certain nombre de questions qui portent sur les concepts utilisés dans cette définition ; ils doivent lire la description théorique d'un paragraphe logique et, là aussi, répondre à des questions qui portent sur cette lecture ;

- ils doivent lire attentivement un conte fantastique de Maupassant, *La main d'écorché* par exemple, et fournir par écrit le sens contextuel des mots les plus difficiles du texte ; ils sont soumis à un contrôle de lecture qui porte sur le vocabulaire (1 point) et le sens littéral du texte (4 points) ;

- en classe, il y aura un débat au cours duquel on demandera aux étudiants comment ils pourraient répondre à la question proposée (cette étape vise à leur faire prendre conscience de la nature de l'idée principale du paragraphe logique qui

répondrait à cette question), et ce qu'ils identifieraient comme événement étrange, explication naturelle et explication surnaturelle dans *La main d'écorché* ;

- je distribue aux étudiants, à titre de modèle, un paragraphe logique que j'ai composé moi-même, et qui constitue une réponse à la question proposée ;

- les étudiants sont appelés ensuite à lire un deuxième texte – disons *Apparition* de Maupassant – qui donne lieu à un contrôle de lecture du même type que le premier, et à y repérer les éléments pertinents pour répondre à la question « Montrez qu'*Apparition* est un conte fantastique » ;

- collectivement, on identifie l'événement étrange d'*Apparition* ainsi que ses explications naturelle et surnaturelle ;

- individuellement, chaque étudiant compose chez lui un paragraphe logique qui répond à la question « Montrez qu'*Apparition* est un conte fantastique » ; je lui fournis une grille d'évaluation de son texte où sont précisés tous les éléments qui sont évalués à l'examen ;

- je corrige ces textes et remplis la grille d'évaluation afin de permettre à l'étudiant de constater si son auto-évaluation coïncide avec le jugement de son professeur, et de voir quels sont ses éléments forts ou ses éléments faibles éventuels ; ce texte ne donne pas lieu à une évaluation sommative.

- les étudiants reçoivent encore une réponse modèle, composée par le professeur, à laquelle ils peuvent confronter leur propre texte ;

- enfin, les étudiants composent un paragraphe logique, en classe, pour répondre à la question « Montrez que *Conte de Noël* de Maupassant est un conte fantastique ». C'est ce seul texte qui donne lieu à une évaluation sommative.

### **Un rapport personnel avec chacun des étudiants de la classe**

Le nombre réduit d'étudiants (deux groupes comptant chacun au maximum 28 étudiants) qu'autorisent les cours jumelés, et la multiplicité des rencontres (trois rencontres hebdomadaires de deux heures ; 45 rencontres au cours du trimestre) qu'entraîne la dispersion des six heures de cours

en trois blocs de deux heures, permettent d'établir un rapport personnel avec chacun des étudiants de la classe. C'est-à-dire qu'on peut connaître assez rapidement chacun, identifier clairement ses difficultés, reconnaître ses points forts ; on peut surveiller de près les défaillances, intervenir rapidement pour proposer un soutien, s'inquiéter d'une absence, en demander la raison, proposer un moment de rencontre pour régler une difficulté particulière... Tout cela peut se passer « en privé », soit au moment des pauses, soit après la rencontre : on dispose de six moments de ce type chaque semaine.

J'ai développé une autre habitude qui favorise l'encadrement et le développement de rapports plus personnels : comme mes étudiants doivent, systématiquement, après chaque rencontre, faire des exercices, je leur impose, dès le premier jour des cours, de se constituer en équipe de quatre et d'échanger à l'intérieur de l'équipe les numéros de téléphone de chacun. Dans le cas où l'un ou l'autre étudiant de l'équipe éprouve des problèmes à faire son travail, il peut faire appel à un camarade de l'équipe. Je donne en outre à tous mes étudiants mon propre numéro de téléphone, avec cette consigne toutefois : ils ne peuvent faire appel à moi que lorsque tous les membres de l'équipe sont bloqués dans leur travail. En réalité, on me téléphone plutôt rarement.

## **LES RÉSULTATS**

### **Une plus grande motivation chez les étudiants**

L'expérience s'est accompagnée chez les étudiants d'une motivation beaucoup plus grande : sans doute le fait qu'ils reçoivent, au terme de ces deux cours, les unités liées au cours obligatoire n'est-il pas étranger à cette motivation. On peut penser que d'autres facteurs jouent : la méthode qui y est utilisée donne aux étudiants une conscience très claire de leurs difficultés, mais aussi de leurs progrès ; on voit éclore chez certains le plaisir d'une maîtrise accrue de la langue, mais aussi – et cela est évoqué plus souvent – celui d'une maîtrise accrue de la lecture, de la compréhension des textes. Je pense qu'il ne faut pas négliger non plus les effets positifs de la multiplication des rencontres hebdomadaires : elle permet une meilleure connaissance de chaque étudiant ; elle conduit à

avoir avec eux des rapports d'une nature différente de ceux qu'on peut établir avec les étudiants des groupes réguliers. Ce sont essentiellement des rapports plus personnels et plus intimes.

### **Un pourcentage plus élevé de succès**

Au cours du trimestre d'automne 1990, les trois groupes de cours jumelés comptaient 65 inscrits. Aucun d'entre eux n'a abandonné avant la date limite d'abandon (8<sup>e</sup> semaine). Par contre, trois ont abandonné pendant les dernières semaines du trimestre. Ils sont intégrés ici à la catégorie des échecs.

De ces 65 étudiants, 46 (70,8 %) ont réussi le cours de récupération en français écrit, et 19 (29,2 %) y ont échoué.

Des mêmes 65 étudiants, 42 (64,6 %) ont réussi le cours de *Lecture et Analyse*, tandis qu'il y avait 23 (35,4 %) échecs.

Cette situation se compare à ce qui se passe dans l'ensemble des cours de *Lecture et Analyse* (601-303), où, selon les statistiques du trimestre d'automne 90, nous obtenons 32,6 % d'abandons et d'échecs contre 67,4 % de réussites. À l'hiver 90, il y avait encore plus d'échecs et d'abandons dans l'ensemble des groupes de *Lecture et Analyse* : 38,3 % contre 61,7 % de réussites<sup>12</sup>.

### **Des éléments de gratification pour le professeur**

Un dernier élément, important pour moi, enseignant : les cours jumelés me font redécouvrir quelque chose que j'avais oublié depuis assez longtemps : le plaisir – j'allais dire : « d'enseigner », mais j'hésite à utiliser ce mot ; il s'agit bien sûr d'enseignement, mais pas d'enseignement magistral – le plaisir de travailler avec les étudiants, de les connaître, d'établir avec eux des liens qui persistent au-delà du cours lui-même. Il se crée une sorte de connivence avec les étudiants, dans le cadre de cours jumelés, qui se manifeste dans le plaisir réciproque que nous éprouvons au cours des trimestres subséquents à nous rencontrer dans les couloirs. J'ai retrouvé une sorte de gratification à enseigner : cette gratification est aussi source d'énergie, comme chacun sait. ▣

---

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. *Mercur de France*, 1977, p. 109.
2. *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe ? 1 et Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe ? 2*, collection Formation, Lyon, Chronique sociale, 1984.
3. *Op. cit.*, 1, p. 44.
4. Alain, cité par Meirieu, *op. cit.*, 1, p. 142.
5. Meirieu, *op. cit.*, 1, p. 140.
6. *Ibid.*, 1, p. 142.
7. Alain, cité par Meirieu, *op. cit.*, 1, p. 142.
8. Meirieu, *op. cit.*, 1, p. 150-151.
9. *Ibid.*, 1, p. 151.
10. *Ibid.*, 1, p. 152.
11. Évaluation sommative, évaluation formative : ce sont les expressions convenues dont j'ai presque horreur, mais je ne sais pas trop par quoi les remplacer.
12. Rappelons qu'à l'automne 89, sur 44 étudiants inscrits dans deux cours non jumelés, il y a eu 15 abandons officiels (34,1 %), 21 échecs ou abandons officieux (47,7 %), et 8 succès (18,2 %). Dans les deux groupes jumelés, sur 49 inscrits, il y a eu 7 abandons officiels (14,3 %), 15 échecs ou abandons officieux (30,6 %) et 27 succès (55,1 %).