

Québec français



## Les programmes-cadres de français Entre la psychothérapie et la répression

Roland Berger

Number 22, May 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56757ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Berger, R. (1976). Les programmes-cadres de français : entre la psychothérapie et la répression. *Québec français*, (22), 29–31.

Béavioristes et mentalistes <sup>1</sup> s'entendraient sans doute pour admettre qu'un changement d'environnement provoque une réaction chez ceux qui le subissent. Ainsi, sur le plan linguistique, tout individu qui change de contexte social se voit dans l'obligation plus ou moins pressante de modifier son comportement verbal.<sup>2</sup>

Deux motivations différentes et complémentaires orientent et alimentent cette modification:

1. être acceptée par les membres de son nouveau milieu de vie
2. se doter des formes linguistiques utiles à la compréhension des réalités nouvelles ou nouvellement perçues que comporte sa nouvelle situation.

La première motivation tient du paraître: la substitution d'expressions telles « la tenue vestimentaire, l'oeuvre littéraire, qu'est-ce que..., Viens ici!, J'vais y aller » aux formes jusque-là utilisées (l'habillement, les romans, qu'ossé qu..., Viens 'citte!, M'a y aller) n'ajoute rien à la clarté de la pensée de celui qui effectue cette opération. La deuxième relève de l'accomplissement de l'être vu sous l'angle de la relation qu'il entretient avec le réel. Ainsi, l'apprentissage d'expressions telles « rentabilité, productivité, exploiter, normaliser, etc. » permet à l'individu de se représenter des réalités nouvelles ou nouvellement perçues ou encore, des réalités « vécues » inconsciemment jusque-là mais que le changement de contexte social oblige à expliciter ou à exprimer.<sup>3</sup>

#### Les rôles possibles de l'école

Le processus d'adaptation ou d'accommodation dont il vient d'être question apporte un éclairage intéressant sur la fonction de l'école en matière d'enseignement de la langue maternelle. Ainsi l'école pourrait avoir (ou se donner) comme mandat de créer en son sein les conditions sociales qui régissent l'apprentissage de la langue en milieu extrascolaire. Il s'agirait d'accentuer la fonc-

tion sélective de l'école, de façon que les étudiants puissent accéder sur place aux privilèges que la société attribue habituellement à ceux qui lisent, écrivent et parlent *correctement* leur langue « maternelle ». À titre d'exemple, on pourrait y arriver en dispensant les étudiants qui acquièrent les comportements linguistiques souhaités de l'obéissance à divers règlements ou encore en leur versant des bourses alléchantes. Valorisés par le changement de groupe social qu'ils signifient et actualisent, les comportements linguistiques souhaités permettraient de départager plus nettement les bons » des « mauvais » ou autrement dit, la relève des grands commis de l'élite de ceux qui seraient orientés vers les métiers manuels.

Quoique légèrement caricaturée, cette façon de motiver les étudiants à apprendre leur langue « maternelle » n'a rien d'original. Nos « chers » collègues classiques l'ont déjà appliquée avec un certain succès. Cette option ferait certes le bonheur des partisans d'une pédagogie du conditionnement alliant la récompense directe et la pénalisation indirecte. Toutefois elle répugne à tous ceux qui veulent faire de l'école un instrument de démocratisation collective et d'épanouissement personnel. Pour ces derniers, la seule motivation acceptable est celle qui pousse l'individu à s'épanouir et à contribuer à la création d'une société sans classe ni discrimination.<sup>4</sup>

#### Les directives de l'État

Les concepteurs et auteurs des programmes-cadres semblent avoir jugé extrémistes les deux positions socio-politiques déjà signalées. Ils ont plutôt opté pour le juste milieu c'est-à-dire qu'ils ont choisi de ne pas choisir. Ils ont été ainsi amenés à poser la beauté et l'utilité individuelle et immédiate de la langue comme seuls facteurs de motivation. Coincés entre la nécessité de motiver les étudiants à l'apprentissage d'une langue belle et fonctionnelle, et l'obligation de les amener à lire, à écrire et à parler *correctement*

cette langue, ils se sont enfermés dans une étrange dialectique qui ne se justifie qu'en milieu normal<sup>5</sup> à savoir que « l'école libère l'expression (des étudiants) pour la mieux structurer et inversement, qu'elle structure cette même expression... pour la mieux libérer. »<sup>6</sup>

Une telle option comporte des difficultés et des défauts majeurs. Entre autres difficultés, celle de créer en situation scolaire les situations de communication qui font qu'un individu est fortement motivé à apprendre à lire, à écrire et à parler d'une certaine manière sa langue maternelle. Entre autres défauts, celui de poser implicitement que l'acquisition de ce que les programmes-cadres appellent les fonctions linguistiques — parler, écrire, lire et écouter — constitue une amélioration en soi, indépendamment du changement d'appartenance sociale que cette acquisition implique normalement.

L'obligation de créer des situations de communication orale et écrite que font les programmes-cadres aux professeurs de français les place dans une situation pour le moins inconfortable. Il s'agit d'amener les étudiants à s'exprimer (oralement ou par écrit). Pour y arriver, il faut d'abord « motiver » les étudiants c'est-à-dire leur faire voir l'expression linguistique comme une forme possible d'accomplissement personnel. Deux pièges guettent les enseignants qui décident de ne rien épargner pour fonder leur enseignement sur une motivation véritable.

#### Psychothérapie ou...

Le premier tient au conflit culturel que vivent quotidiennement les étudiants. La majorité de ces derniers désirent avoir recours à la parole pour verbaliser les problèmes que suscitent les conditions de vie que leur vaut le « contrat social » actuel et, si le professeur se fait animateur, pour objectiver ces conditions et ainsi en minimiser les méfaits. Leurs relations avec les adultes et avec leurs pairs, les différences sociales, culturelles et économiques et l'incidence de ces diffé-



rences sur l'école, le travail, les soins médicaux, les loisirs, l'amour, la sexualité, etc. sont autant de « thèmes » que le professeur qui tient à créer des situations naturelles de communication ne peut rejeter. Toutefois, en les acceptant, consciemment ou non, il s'engage dans un processus de psychothérapie par la parole.<sup>7</sup>

Dans un tel contexte, l'affectivité prime et les étudiants s'expriment tout à fait spontanément: ils ont exclusivement recours aux ressources de leur dialecte. (Un observateur objectif pourrait d'ailleurs utiliser une telle situation pour en apprécier la richesse.) Dans un tel contexte, l'objectif de normalisation linguistique que doit poursuivre le professeur ne trouve pas sa place.

### Imposition d'un modèle

Le deuxième piège réside dans la variété de langue que le professeur choisira pour communiquer dans les situations de communication qu'il crée. Décidera-t-il de parler comme les étudiants c'est-à-dire de substituer (temporairement) à son parler de classe moyenne la parlure des étudiants qu'il « anime »? Adoptera-t-il plutôt une variété de langue se rapprochant davantage du français correct, pensant avec les auteurs des programmes-cadres que « le maître est un modèle que l'élève imite volontiers »? Qui ne sait pas que la véritable motivation à changer de variété de langue relève du désir d'appartenir ou de paraître appartenir à un groupe social supposément constitué d'humains « améliorés »? De ce point de vue, le choix que fait le maître a des incidences pédagogiques évidentes: en substituant le dialecte des étudiants à son parler de classe moyenne, il écarte tout souci normatif des situations de communication qu'il crée; en adoptant un parler plus conforme à la norme, il se distingue et devient une entrave à la relation que les étudiants pourraient vouloir établir avec leur « animateur ».

### Sortir du paradoxe

En tentant d'assumer ou de résoudre le paradoxe dans lequel les enferment les « propositions » des programmes-cadres, les professeurs de français vraiment engagés marchent sur la corde raide. D'une part, ils créent les situations de communication auxquelles les programmes-cadres semblent attribuer trois principales fonctions, à savoir 1° entraîner les étudiants à l'expression spontanée, 2° susciter et stimuler ainsi une motivation à l'acquisition des « fonctions linguistiques » et 3° constituer le cadre ou le prétexte de cette acquisition. D'autre part, ils tentent de récupérer ces situa-

tions en vue d'amener les étudiants à trouver leur façon de parler contre un français dit correct. En permettant aux étudiants d'utiliser leur langue pour nommer et contrer les effets réducteurs des conditions de vie familiale et sociale auxquelles ils sont contraints, les professeurs de français font des interventions qui relèvent de la libération psychologique; en imposant subtilement à ces étudiants de parler et d'écrire leur langue en se conformant à une norme, ces mêmes professeurs exercent une action qui tient de la manipulation, du conditionnement, c'est-à-dire de la répression.

La plupart des professeurs de français ont inventé une solution plus facile, une espèce de pédagogie du « juste milieu ». Ils évitent les extrêmes: d'une part, ils créent des situations de communication dont le caractère artificiel ne risque pas de les engager dans un processus de psychothérapie de groupe; d'autre part, ils ne poussent pas trop loin le caractère méthodique et l'ampleur des cours visant explicitement à l'acquisition des performances linguistiques souhaitées. Ainsi, l'année scolaire s'écoule, en quelque trente tranches de cinq périodes hebdomadaires, les étudiants s'ennuient, les parents protestent, accusant l'école de faire « n'importe quoi sauf du français ».<sup>8</sup>

Nous ne croyons pas qu'il faille essayer de résoudre le paradoxe sur lequel se fonde la pédagogie des programmes-cadres. Nous ne pensons pas que ce paradoxe puisse avoir une quelconque productivité. Au contraire, **nous optons pour une pédagogie qui pose clairement le problème de l'acquisition de la langue et de son utilisation en société.**<sup>9</sup> Cette option nous paraît d'autant plus urgente et nécessaire que les P.P.M.F. et le PERMA-FRA cherchent à amener les enseignants à définir et à satisfaire leurs besoins en prenant les programmes-cadres comme grille d'analyse c'est-à-dire en menant cette réflexion en fonction d'une pédagogie qui masque les dimensions sociale, culturelle et économique de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue.

Lysiane Gagnon a donné une voix à ceux qui souhaitent redéfinir l'enseignement de la langue maternelle selon le modèle des cours dispensés par les collèges classiques d'autrefois. Il est grand temps que les professeurs de français exercent leur esprit critique sur le contenu des programmes-cadres. Nous avons comme hypothèse qu'ils découvriront que ces documents ne débordent pas le cadre d'un libéralisme bourgeois qui souhaite (sans le dire et bien souvent sans le savoir) que la normalisation des individus se fasse sans trop de heurts et de déchets... afin de mieux assurer une relève

efficace et dévouée. Peut-être découvriront-ils aussi que ce libéralisme bourgeois qui prône l'épanouissement intégral de tous les individus est le même qui maintient les enseignants dans des conditions qui rendent illusoire la poursuite d'un tel objectif.

Roland BERGER

1. Le béhaviorisme explique ce phénomène en posant l'adaptation comme principe premier de tout apprentissage humain. Selon cette philosophie, l'homme devient ce que le fait son environnement. Tout en admettant l'influence de l'environnement, l'école mentaliste préfère parler d'accommodation, mettant de l'avant le processus d'élaboration de structures cognitives permettant à l'individu de dominer conceptuellement (et pratiquement) la situation qui lui est imposée ou qu'il a choisie.
2. Un individu change de contexte social soit en déménageant dans une région dont les habitants parlent la même langue que lui mais d'une façon plus ou moins différente, soit en s'intégrant dans un autre groupe social. Ainsi, si une famille quitte la Baie des Chaleurs pour s'installer dans la Beauce, ses membres auront à s'accommoder partiellement de la façon dont le français est parlé dans cette région. Par ailleurs, la jeune fille qui opte pour l'enseignement ou le jeune homme qui se destine à la pratique du droit auront tôt ou tard à apprendre à parler la « langue » de la classe dirigeante québécoise, ceci quelle que soit leur région d'origine. Souvent le changement de situation est à la fois géographique et social. Tel serait le cas d'un étudiant du Saguenay qui déménagerait dans un quartier ouvrier de la région montréalaise et qui suivrait des cours à la faculté de médecine de l'Université de Montréal. Ce dernier aurait à s'accommoder du dialecte socio-géographique parlé dans son nouveau quartier de résidence et à apprendre à parler la « langue » de la classe dirigeante.
3. L'apprentissage de formes linguistiques ne précède pas la compréhension de réalités nouvelles. Toutefois, par la communication orale qu'elles actualisent, ces formes linguistiques permettent d'accélérer et de préciser le processus de compréhension.
4. Cette contribution pourrait devoir passer par un combat (direct ou indirect) contre les forces qui endigent l'épanouissement personnel des Québécois et retardent ainsi l'avènement d'une société égalitaire où la division du travail ne servira plus à créer et à maintenir les inégalités socio-culturelles dont vivent nos petits potentats patentés.
5. Auraient-ils voulu opter pour l'utopie dont rêvent tous ceux qui s'autorisent à imaginer une société vraiment égalitaire qu'ils n'auraient pas pu faire avaler une telle couleuvre aux dirigeants pourtant très libéraux de la « révolution tranquille ».



6. Le contexte actuel est dit normal en ce sens qu'il est considéré tel par tous ceux qui ne se sont pas autorisés à analyser ce contexte sous l'éclairage des inégalités socio-culturelles et de ses causes. Sous un régime vraiment égalitaire, la norme linguistique serait définie statistiquement et maintenue démocratiquement.
7. Nous pensons absolument nécessaire que l'école intervienne pour aider les étudiants à objectiver et à surmonter les conditions aliénantes que leur crée l'imposition

d'un modèle culturel qu'ils doivent substituer au leur. Nous pensons que les cours dits de « relations humaines » que le M.E.Q. réserve aux adultes constitue une formule plus acceptable. Elle a au moins l'avantage de ne pas attribuer à la classe de français des objectifs qui tiennent du préalable ou du prérequis.

8. Ces partisans du « juste milieu » sont d'ailleurs encouragés dans cette voie par les écrits méthodologiques afférents aux programmes-cadres. (Les auteurs de ces tex-

tes avaient sans doute flairé la difficulté de vivre le paradoxe libération-structuration.) Les professeurs plus engagés, les autorités et les défenseurs des programmes-cadres ont tendance à blâmer ces pédagogues. Nous leur concédons plutôt d'avoir intuitionné la difficulté et l'improductivité du paradoxe que les programmes-cadres les invitent à assumer.

9. Voir nos textes dans les numéros 17 à 20 de *Québec français*.

# LE SAVOIR-ÉCOUTER À L'ÉLÉMENTAIRE

## guide pratique



*Québec français* est heureux d'annoncer la publication, à compter de ce numéro, du **Guide pratique du savoir-écouter à l'élémentaire**. Le Guide, qui paraîtra sous une forme abrégée, constitue un répertoire d'exemples d'activités à faire en classe pour l'enseignement et l'évaluation du savoir-écouter à l'élémentaire. Il est divisé en cinq tranches:

**L'écoute mécanique I**

**L'écoute mécanique II**

**L'écoute et la compréhension**

**L'écoute et la fonction symbolique**

**L'écoute et l'analyse du langage**

C'est ainsi que les lecteurs de *Québec français* qui prendront la peine de reconstituer les cinq tranches du Guide pourront se doter d'un outil pratique dans un domaine qui les préoccupe.

### L'écoute mécanique I: mémoire auditive et compréhension primaire

*L'écoute mécanique se subdivise en cinq composantes:*

- 1) mémoire auditive
- 2) compréhension primaire
- 3) discrimination de sons et de bruits
- 4) analyse de sons
- 5) analyse de la production de sons (phonation)

*Je proposerai, dans cette première tranche, des activités en mémoire auditive et en compréhension primaire.*