Document généré le 17 avr. 2024 01:28

Québec français

La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité

Suzanne-G. Chartrand

Numéro 102, été 1996

Le nouveau programme de français au secondaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/58620ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Chartrand, S.-G. (1996). La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité. *Québec français*, (102), 28–31.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité

par Suzanne-G. Chartrand*

Ce *Programme d'études de français du secondaire* fait de la maîtrise de l'écrit le pivot de l'enseignement du français. Cela est raisonnable quand on considère l'importance de la lecture et de l'écriture dans les sociétés actuelles et, par ailleurs, les immenses lacunes d'une partie significative de la jeunesse québécoise quant à la maîtrise de l'écrit. Cette priorité accordée à l'écrit s'inscrit concrètement de différentes façons dans ce programme. Il demande :

1. d'élargir l'éventail des genres de textes à lire et à écrire en classe pour mieux répondre à la diversité des goûts et des intérêts des élèves, tout en dégageant les régularités de composition des textes qui permettent de les classer en un nombre très restreint (5) de types ;
2. de développer une pédagogie qui articule concrètement et systématiquement lecture, écriture et étude de la langue;
3. d'accentuer le travail d'étude de la langue en lien avec les pratiques de l'écrit ;
4. de mettre en œuvre une réelle pédagogie de la communication.

Des clés de lecture pour comprendre les choix opérés

Ce qui me semble fondamental pour la compréhension de ce programme, c'est de dégager comment son objectif central, valoriser la langue écrite et accorder la priorité à l'apprentissage de l'écriture, peut s'actualiser dans les classes de français du Québec de cette fin de siècle.

Une orientation maintenue : la pédagogie de la communication

Ce programme reconduit l'orientation générale du programme de 1980 : la classe de langue première privilégie une approche communicative, approche privilégiée en pédagogie et en didactique des langues premières et secondes depuis trente ans dans tout le monde occidental[1]. On ne saurait enseigner le français au Québec en 1996 comme on enseignait le latin naguère ni apprendre une langue vivante comme on apprend une langue morte. L'enseignement de la langue première (langue « d'adoption » pour les jeunes néo-Québécois) vise à développer la compétence communicative des élèves, à savoir :

1. une compétence grammaticale et lexicale;
2. une compétence textuelle qui comprend les savoirs et les savoir-faire portant sur l'organisation des textes : comment en assurer la continuité et la cohérence ?
3. une compétence discursive : comment utiliser la langue dans tel ou tel contexte social d'interaction verbale compte tenu, entre autres, de l'intention de communication et du destinataire ? Une réelle compétence de communication est donc indissociable de la prise en charge des aspects socioculturels de la langue.

Développer une compétence communicative pour répondre à des besoins de communication

Cette prise de position a donné libre cours à des interprétations farfelues et erronées. Cet objectif n'a rien à voir avec « la pédagogie du vécu », comme on se plaît à le dire, ou avec une pédagogie centrée sur les besoins psychologiques ressentis par les individus. Lorsqu'on évoque les besoins des élèves, cela ne correspond pas nécessairement à ce qu'ils définissent eux-mêmes comme étant leurs besoins. La notion de besoin est sociale. C'est l'institution scolaire et, plus largement, la société qui déterminent les besoins de communication des jeunes, qu'ils correspondent à la sphère privée, professionnelle ou sociale.

La classe de langue n'est pas d'abord le lieu d'apprentissages abstraits sur la langue, les textes ou leurs auteurs. C'est d'abord le lieu de pratiques variées, structurées et exigeantes de la langue qui passent par la lecture et l'écriture de textes courants et littéraires et par des activités de communication orale. L'approche communicative vise le développement de savoirs pratiques (à ne pas confondre avec des savoirs utilitaires), qui permettent le développement d'une compétence langagière : ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. L'idée reçue à savoir que l'approche communicative, « c'est de l'oral » est aussi fausse que répandue.

La pédagogie de la communication implique que l'enseignante ou l'enseignant crée d'abord un climat de communication dans la classe et propose des projets de communication susceptibles d'intéresser les élèves, mais aussi des projets qui visent à rencontrer les objectifs d'apprentissage préalablement définis. Produire un recueil de contes ou de poèmes pour de jeunes enfants, une mini-encyclopédie, préparer une visite à une exposition, monter une exposition, publier un journal scolaire, un reportage, voici autant de projets concrets et réalisables en classe. En dehors de tels projets qui motivent et justifient nombre d'apprentissages en les rendant signifiants, les apprentissages restent morcelés et ne sont pas

facilement transférables d'une situation à une autre. Une telle approche exige, bien sûr, créativité et souplesse de la part de l'enseignant et un rôle permanent de guide et de formateur plus que de transmetteur de connaissances.

Force est de constater que cette façon de pratiquer l'enseignement du français n'a malheureusement pas fait beaucoup d'adeptes depuis 1980, que l'approche communicative n'est toujours pas celle qui domine dans les classes du Québec. Il y a bien quelques percées ça et là, mais elles sont timides, les enseignants n'ayant ni la formation ni les conditions de travail adéquates pour intégrer véritablement cette approche à leur pratique pédagogique.

Établir des liens visibles entre lire, écrire et étudier la langue

Le programme suggère que les pratiques de lecture débouchent sur la production de textes, que l'écriture soit alimentée à la fois sur le plan de la forme et des contenus par des activités de lecture, et que le travail sur le fonctionnement de la langue parte d'observations de la langue lors de lectures et pour aboutir à la révision, par l'élève, de ses propres textes. Ces trois aspects sont intimement liés, ce qui ne veut pas dire que toute activité d'apprentissage, par exemple sur l'accord du participe passé ou sur la division d'un texte en paragraphes, doit être intimement liée à la lecture ou à l'écriture. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une liaison mécanique, en tout temps et sur tous les points. Il s'agit plutôt d'une dynamique à développer.

Prenons un exemple. On pourrait proposer à des élèves de 3e secondaire de produire un recueil de textes destiné aux élèves de première secondaire de leur école qui suivent des cours d'écologie et de géographie physique afin de leur faire comprendre divers phénomènes climatiques. Pour mener à bien ce projet, les élèves doivent se familiariser avec les textes de type explicatif de différents genres (extraits de manuels, articles de vulgarisation scientifique, fiches d'encyclopédie, etc.). Comment sont-ils construits, quels genres de plan présentent-ils, quelle utilisation particulière font-ils du lexique, à quelle intention de communication répondent-ils, quel destinataire visent-ils, etc.? Autant de questions que les élèves sont amenés à se poser en lisant. Ils doivent donc se documenter, rédiger des fiches de lecture, prendre des notes, etc. autant d'activités qui combinent lecture et écriture.

Au moment de l'écriture des textes, les élèves expérimentent différentes façon de structurer l'information, ils doivent aussi apprendre à manier différentes structures syntaxiques, les subordonnées causales par exemple, à intégrer des citations et des informations provenant de leurs sources documentaires. Ils doivent enfin revoir leurs textes de façon systématique, en vérifier tous les aspects, en plus d'utiliser un vocabulaire qui tient compte du public auquel le recueil est destiné. La classe devient un atelier permanent d'écriture, au sens artisanal du terme.

Partir du texte saisi dans son contexte (le discours) pour aboutir au texte lui-même, à sa singularité : voilà le nouveau défi

Le programme de 1980 privilégie l'approche des textes écrits et oraux par le biais de la notion de discours. Le discours, c'est le texte, plus son contexte de production et de réception. Ainsi, on rend explicite le fait que tout texte est déterminé par une situation de communication, qu'il en porte la trace. Cela est maintenant un acquis autant pour les élèves que pour le corps enseignant; il ne s'agit pas de l'abandonner, mais d'aller plus loin. La typologie des discours est organisée à partir de l'intention de communication dominante. Ainsi le discours informatif comprend tout texte visant principalement à informer. Il regroupe des textes très hétérogènes au plan formel. Cette absence de caractéristiques communes rend plus difficile leur étude en classe. C'est une des lacunes de l'approche par discours. Car, pédagogiquement, il est plus facile d'apprivoiser la diversité des textes si on en dégage des caractéristiques, si on travaille sur des régularités. De plus, actuellement, le travail en compréhension est presque exclusivement centré sur la situation de communication et sur le message, et pas suffisamment sur le texte lui-même : comment est-il organisé, quelles ressources langagières privilégie-t-il, de quoi est faite son originalité, qu'est-ce qui le différencie d'un autre texte sur un même sujet au plan de la forme ? Bref, actuellement, on n'étudie pas assez le texte pour lui-même. C'est cela que veut corriger le futur programme : saisir le texte comme le produit d'une situation de communication, certes, mais aussi comme une façon spécifique d'utiliser la langue.

C'est pourquoi le point d'ancrage privilégié par le programme de 1995 ce sont les textes eux-mêmes. Les concepteurs du programme ont opté pour une typologie, un principe de regroupement des textes, qui est rigoureuse, qui fait autorité dans le domaine et qui a déjà été adoptée par plusieurs programmes et ouvrages didactiques de la francophonie parce qu'elle est relativement simple tout en étant rigoureuse. Son auteur, J.-M. Adam considère que, dans chaque texte, on peut déceler plusieurs passages (ou séquences) de différents types, mais qu'il y a toujours un type de séquences qui domine. Une séquence est définie selon deux faisceaux de critères :

1. les paramètres communicationnels : l'intention ou la visée du texte ; la prise en charge par l'auteur de son contenu (notion de point de vue) ; le sujet du texte ;
2. son organisation ou sa composition : quels moyens utilise-t-il pour assurer la continuité et la cohérence de l'information ?

Cette nouvelle typologie de textes ne diffère toutefois pas énormément de l'ancienne (voir encadré).

Ainsi, par exemple, on propose aux élèves de travailler sur des textes à dominante descriptive. Mais attention, travailler les textes de type descriptif ne revient pas à travailler un genre de textes en particulier. En effet, toutes sortes de textes peuvent présenter une dominance de séquences descriptives : ils peuvent apparte-

nir à différents genres. Le portrait, le compte rendu d'événement sportif, le fait divers journalistique, la fiche encyclopédique, l'itinéraire, le mode d'emploi d'un appareil, l'organigramme, etc. sont autant de genres où domine la description.

Le programme exige que ces cinq types de textes ainsi que la poésie soient progressivement travaillés au cours de la scolarité; il fixe des balises, mais n'impose pas qu'on enseigne un genre particulier de texte à chaque classe. Il permettra donc aux enseignants de s'adapter aux intérêts et aux capacités de leurs élèves, en choisissant le genre de texte à faire lire et produire. Ainsi, tous les élèves de 4e secondaire ne seront plus obligés de rédiger un texte s'apparentant à des nouvelles littéraires classiques, ils pourront choisir parmi plusieurs genres de récits : récit de voyage, d'énigme, de science-fiction, d'aventures, nouvelle, légende, etc.

Guider les démarches de lecture et d'écriture

Les recherches en psychologie cognitive et en psychologie de l'apprentissage (pour une synthèse remarquable, voir le livre de J. Tardif, qu'il faut lire et relire) ainsi que plusieurs recherches empiriques dans le domaine de la didactique des langues montrent que ce qui manque le plus aux lecteurs ou scripteurs en difficulté, ce n'est pas tant des connaissances, mais des façons de mener la lecture et l'écriture qui sont des activités cognitives complexes. Elles ont montré aussi le rôle fondamental de la métacognition (réflexion sur la façon d'apprendre et de mener des activités cognitives complexes) pour la réussite des apprentissages, en particulier les apprentissages intellectuels.

Aussi, le programme a cru nécessaire de proposer une démarche organisée pour guider la lecture et l'écriture de textes en organisant les contenus d'apprentissage selon un plan systématique qui met en relief les différents aspects du processus de lecture ou d'écriture. Ceci appelle deux commentaires : 1) on ne doit pas comprendre qu'à chaque fois qu'on demandera aux élèves de lire ou d'écrire un texte, l'enseignant les obligera à suivre la démarche exposée dans le programme ; 2) ce qu'on appelle processus de lecture ou d'écriture constitue un modèle théorique abstrait de l'activité de lecture et d'écriture, et qui dit modèle, dit représentation nécessairement schématique et démesurément simplificatrice, car elle ne peut rendre compte d'un aspect essentiel de ce type d'activité, la dynamique des processus et les variations individuelles et contextuelles. On ne saurait faire de ces modèles des guides normatifs pour l'enseignement.

Les démarches présentées dans le programme ont l'avantage d'attirer l'attention des éducateurs sur plusieurs aspects que, traditionnellement, on passait sous silence à l'école et qui sont pourtant fondamentaux. Ils ne doivent pas se sentir emprisonnés par cette présentation des contenus. Ils doivent la prendre comme un guide pour leur action pédagogique. C'est dans cet esprit que le programme en lecture et en écriture a été conçu, même si, malheureusement, cela n'est dit nulle part.

Une grammaire nouvelle et fonctionnelle de la phrase et du texte[1]

Le MEQ a opté pour une grammaire nouvelle et prescrit un programme de travail exigeant en grammaire de la phrase et du texte pour chaque classe qui est plus rigoureux que celui de 1980, sans être nécessairement plus lourd. Cette grammaire « nouvelle » ne fait pas fi de la tradition grammaticale, cependant elle développe des aspects ignorés par la grammaire traditionnelle (grammaire du texte et syntaxe), revoit des contenus jugés non rigoureux et propose une pédagogie active. Toute la terminologie grammaticale n'est pas bouleversée, il y a bien trois ou quatre concepts majeurs qui se sont ajoutés : phrase de base, complément de phrase, groupe prépositionnel, organisateur textuel, mais l'essentiel du métalangage demeure le même. Car l'essentiel ne réside pas dans les étiquettes utilisées pour travailler la langue à l'école. L'essentiel, ce qui est nouveau dans ce programme, c'est sa façon de concevoir l'analyse de la langue et de la phrase. Corollairement, c'est l'esprit avec lequel on devrait enseigner la grammaire, un esprit fait d'ouverture et de recherche plutôt que de respect aveugle des dogmes : la grammaire n'est pas un catéchisme. Le programme n'impose pas une méthode d'enseignement, mais une orientation pour l'enseignement.

Une orientation générale pour relier l'étude sur la langue et les pratiques de la langue

Au moment des pratiques de lecture, l'élève est invité par le maître à observer un phénomène grammatical (parmi ceux qui sont prescrits pour sa classe), que ce dernier relève de la phrase ou du texte. Il s'interroge sur son fonctionnement, guidé par les questions du maître. Cette étape d'observation correspond à une mise en situation ou à une objectivation préalable au travail d'apprentissage grammatical proprement dit. Elle permet de justifier le travail à venir, c'est-à-dire de montrer l'intérêt et l'importance d'étudier tel ou tel phénomène. C'est le sens à donner aux contenus dont l'énoncé, dans le programme, commence par observer. Le nombre d'observations à susciter et leur fréquence ne peuvent être décidés a priori. Cela dépend des connaissances des élèves et de la difficulté ou complexité du phénomène à étudier.

Vient une deuxième étape : le phénomène grammatical est repéré et nommé. On en commence l'examen afin de comprendre son fonctionnement et son intérêt discursif. L'élève apprend à le reconnaître dans différents contextes. Pour cela, il utilise des procédures stables, rigoureuses et systématiques (les manipulations syntaxiques). Il arrive donc à l'identifier, c'est-à-dire qu'il le reconnaît avec certitude. Il peut définir ses propriétés ou caractéristiques ainsi que décrire ses constructions ou formes possibles. Ce faisant, il découvre les règles de son fonctionnement. L'élève doit ensuite les apprendre : les mémoriser et les mettre en application à travers différentes activités (exerci-

ces). Cette phase de travail systématique sur un phénomène peut être plus ou moins longue. L'enseignante ou l'enseignant peut choisir d'examiner le phénomène dans le détail en continuité, ou de l'aborder peu à peu. Ici encore, point de loi absolue, c'est la dynamique de la classe qui permettra de juger.

Quoi qu'il en soit, après cette phase, il faut revenir aux activités de communication. Dans ses textes, l'élève vérifie systématiquement si les mécanismes, les règles ou lois découvertes sont appliquées adéquatement. La vérification doit être faite avec des outils adéquats (procédure de révision, grille de révision, tableaux de règles, de manipulations, etc.). La valeur du raisonnement utilisé pour vérifier la justesse de la construction d'une phrase et de l'orthographe est fondamentale. La rigueur et l'esprit critique doivent être valorisés. C'est ainsi que l'activité de grammaire aura un impact sur le développement intellectuel des jeunes.

Enfin, dans chacun de ses textes, l'élève, avec ses pairs autant que possible, évalue l'intérêt de l'utilisation de ce phénomène sur le plan communicationnel ou discursif. Quel est l'intérêt de telle ou telle tournure de phrase, de tel emploi lexical, de tel plan, etc. en fonction du destinataire identifié et du sens qu'il veut donner à telle ou telle phrase et à son texte ?

Écrire presque tous les jours et se corriger

Faire de l'écrit une priorité implique que les élèves écrivent. Et pas à tous les mois! Plusieurs fois par semaine : toutes sortes de textes et toutes sortes d'écrits : textes documentaires, narratifs ou poétiques, notes de cours, comptes rendus de lecture, rapports d'observations grammaticales, fiches de lecture pour documenter la rédaction d'un texte plus long, etc.; textes courts le plus souvent mais pas uniquement. Écrire implique une intense activité de révision et de correction. Les élèves se corrigent avec les outils mis à leur disposition, et avec l'aide de leurs camarades. La correction, c'est leur responsabilité avant d'être celle de l'enseignante ou de l'enseignant. Ce dernier doit faire en sorte que les élèves écrivent souvent et qu'ils corrigent systématiquement tous leurs écrits selon des méthodes précises et à partir d'exigences explicites. Nous ne devons plus accepter de passer des heures à corriger des textes bourrés de fautes sur des questions que nous avons déjà travaillées. Si nous poursuivons dans cette voie, nous ne pourrons pas faire écrire davantage, et surtout, nous indiquons à l'élève qu'il peut écrire n'importe comment, que cela n'a guère d'importance, que nous nous occupons de sa correction. La nôtre doit venir en bout de piste et de façon très circonstanciée.

Nos exigences doivent se hausser, les élèves sont capables de les rencontrer (voir L'exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation). Ce programme nous invite à remettre en question notre pratique pédagogique; il nous incite à lire pour poursuivre notre formation (on y trouve une bibliographie des ouvrages à la base du programme). En effet, nos connaissances demandent à être périodiquement revisitées. Notre métier, comme tous les métiers dignes de ce nom, exige qu'on se transforme continuellement, ce faisant on transformera la relation éducative et on rendra peut-être possible une meilleure formation des élèves.

TYPOLOGIE DES DISCOURS (1980) ET DES TEXTES (1995)

PROGRAMME DE 1980	**PROGRAMME DE 1995**
Discours = Texte + situation de communication	**Texte = Trace matérielle de l'activité communicative, objet d'analyse**
Type de discours défini à partir de l'intentionde communication	**Type de textes défini à partir de l'intention, du point de vue énonciatif, du contenu et de la composition (structure et organisation)**
Discours narratif	1. Texte de type narratif
Discours descriptif (description de lieux, de personnages, d'atmosphères liés à la narration)	2. Texte de type descriptif : tout texte qui indique comment est un objet, un être, une situation, une action, un fonctionnement, une procédure, un processus, etc.
Discours expressif	----------
Discours argumentatif	3. Texte de type argumentatif
Discours informatif Discours analytique	=> Texte de type descriptif => Texte de type explicatif => Texte de type descriptif => Texte de type explicatif => Texte de type argumentatif
----------	4. Texte de type explicatif : tout texte qui vise à faire comprendre le pourquoi d'un tel phénomène, d'un tel fait, d'une telle affirmation, etc.
Théâtre	5. Texte de type dialogal : dialogue ou répliques
Discours poétique	Poésie

* Didacticienne du français, professeure associée au département de linguistique de l'UQAM

Notes

1. Voir l'excellent petit ouvrage de C. Germain, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, CEC, 1991.
2. Le MEQ publiera sous peu un document d'accompagnement du programme de grammaire qui expliquera ces changements.