Document generated on 04/23/2024 1:26 p.m.

Québec français

Quel français enseigner

Lucette Chambard

Number 24, December 1976

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56714ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Chambard, L. (1976). Quel français enseigner. *Québec français*, (24), 13–15.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1976

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

QUEL FRANCAIS ENSEIGNER

Quel français enseigner? En ce qui concerne le français langue étrangère, le choix et très précis et je vais prendre quelques exemples. Au Japon, la demande en enseignement du français est une demande de littérature. On peut presque dire qu'il n'y a pratiquement pas d'enseignement du français oral, ou très peu. Quel français enseigner aux Japonais? Il est bien évident que la filière traditionnelle de l'enseignement du français est celle qui convient: la littérature française pour former des chercheurs en littérature.

En Amérique latine et dans de nombreux pays dits « Pays de l'Est », quelle est la demande en français? Elle est plus diversifiée mais c'est assez fondamentalement une demande de chercheurs et de techniciens adultes qui ont besoin de lire en français, de lire de la recherche, de la communication scientifique, de la communication technique en français. Quel français leur enseigner : bien évidemment, une langue écrite autre qui ne sera plus le français littéraire qu'on propose au Japon, mais dont les normes seront celles d'une communication en français soutenu non littéraire.

En revanche, aux petits Anglais et aux petits Allemands, l'enseignement du français est tout axé sur la communication orale puisque ce sont des jeunes qui sont appelés à se rencontrer. Il s'agit donc de permettre de rencontrer des gens du même âge et de communiquer avec eux en français; donc quelle langue leur enseigner? La langue de la communication quotidienne, la langue de la vie pratique. Naturellement, toutes les méthodes pédagogiques en découlent et ce sera un enseignement à peu près essentiellement audio-visuel, audio-oral, orienté très rapidement vers la pratique avec tout ce que cela implique de mise en oeuvre de techniques telles que les exercices structuraux, etc.

La langue maternelle

Pour parler du français, langue maternelle, vous avez certes beaucoup à dire. Je pense simplement au dernier numéro de *Québec français*, au manifeste des linguistes qu'il contient, à la discussion autour des programmes-cadres. Quant à moi, je vais prendre une référence française. Permettez-moi de vous citer in-extenso un article du texte d'orientation de la Commission Pierre Emmanuel, qui a été mise en place, en France, pour la rénovation du français langue maternelle au second cycle:

« L'enseignement du français vise essentiellement à faire connaître et pratiquer notre langue, c'est-à-dire une langue vivante, langue qu'on écoute, parle, lit, écrit ici, maintenant. »

« Une telle conception ne traduit pas le refus de la langue du passé mais la volonté de donner à l'enfant et à l'adolescent les moyens de se situer dans le monde d'aujourd'hui et d'en dominer la complexité. »

« Dans cette perspective, l'entraînement à l'expression orale et l'entraînement à l'expression écrite revêtent une égale importance. Il ne saurait être question de favoriser l'un aux dépens de l'autre. Par delà les évidentes identités, langue parlée et langue écrite possèdent chacune leur physionomie propre. Tout en tenant compte des difficultés de passage de l'une à l'autre, il paraît du plus grand intérêt de maintenir entre elles un constant va-et-vient. »

« Si la distinction entre langue orale et langue écrite est immédiatement apparente, elle doit s'accompagner d'une distinction plus subtile, désormais scientifiquement établie, celle des registres de langage commandés par les situations de communication et d'expression. L'enseignant tâchera d'une part de souligner la richesse et la variété de ces registres, d'autre part de toujours conduire l'élève à la recherche de celui qui sera le mieux adapté à une situation donnée en évitant le double écueil d'un purisme étroit et d'un laxisme généralisé » .

Ces recommandations valent d'être commentées parce qu'en fait elles définissent « quel français enseigner » et elles le définissent par des oppositions. C'est la liquidation d'une tradition très forte et très représentée encore en France et parmi les professeurs, qui est cet attachement extrêmement fort au modèle littéraire et particulièrement au modèle de la littérature du passé.

C'est donc là une position extrêmement nette sur un choix qui est fort important; c'est un choix culturel, c'est presque un choix de société.

Dans le premier point, nous trouvons l'affirmation, la volonté de donner à l'enfant et à l'adolescent les moyens de se situer dans le monde d'aujourd'hui et d'en dominer la complexité, nous trouvons l'affirmation de l'enseignement de la langue comme susceptible de jouer un rôle important dans la structuration des rapports de l'enfant et de l'adolescent dans le monde, donc également dans la structuration de la personne de l'adolescent.

L'affirmation de l'importance égale de l'oral et de l'écrit. Là aussi, il y a une opposition, qui est résolue par la position de ces deux types de réalisations de la langue en opposition encore avec une tradition française qui était à peu près exclusivement accrochée à l'écrit et qui l'est encore assez largement dans la pratique.

Dans le troisième point, nous trouvons, à travers cette affirmation contestée par certains, une indication extrêmement importante: c'est celle du rôle de la prise en compte des situations de communication et d'expression qui complète cette espèce de programme de directives didactiques qui est implicite dans ce texte d'orientation très général. Enfin, sous cette affirmation, c'est la reconnaissance d'une autre fonction de la langue, qui est cette fonction de la langue comme outil de communication.

On peut esquisser, à partir de ce texte très abstrait, une certaine grille qui rend compte d'un certain nombre de paramètres dont la combinaison détermine les différents usages de la langue: la substance du message phonique ou graphique, les caractères de la situation. Rien n'est dit ici, on se borne à recommander de les prendre en compte, mais il est évident que le fait que la communication linguistique se fait en situation, c'est-à-dire que les éléments référentiels sont présents ou qu'ils ne le sont pas, est un élément important de la mise en forme du message. Le rapport de forces entre destinateur et destinataire est également un des éléments importants de cette communication. Bref, le choix du registre adapté à la situation ou adapté, si ce n'est pas un choix, aux possibilités du locuteur, est encore un des paramètres de cette grille qui définit un premier support pour une approche descriptive des énoncés dans l'acte de communication.

Le français ou des français?

Mais le plus important pour le sujet qui nous occupe, c'est ce qui est sous-jacent à tout cela et qui est cette constatation que font les descriptions des linguistes et des socio-linguistes, à savoir: il n'y a pas un français, il y a des français. Deuxième constatation plus importante encore: il n'y a pas de raison interne à la langue qui permette de décider qu'un seul type de réalisation du français, celui qui se réfère à une grammaire traditionnelle dont le référent est un « corpus » de textes littéraires, est le seul correct à l'exclusion de tous les autres.

Ce qui est vrai du français en France pour les petits Français est vrai tout autant de la grande communauté constituée par l'ensemble des parlant français. Je vous renverrai ici à une analyse qui a été faite par Alain Rey au colloque organisé par la F.I.P.F. et par la Commission Amérique du Nord en 1974, à l'Université de Montréal. Si j'avais un tableau, je représenterais volontiers la façon dont il a lui-même représenté l'ensemble des français contemporains avec au centre un noyau (un cercle central) qui est le français contemporain, c'est-à-dire une certaine idée de la langue qui est commune à tous les locuteurs et qui correspond à une compétence au moins passive qui fait que, avec quelques troubles de la communication, éventuellement, un Québécois de Chicoutimi peut dialoguer avec un Français de Marseille, peut lire un texte de Rousseau, peut s'entretenir avec un Alsacien ou avec un étranger qui a appris le français, par exemple un habitant d'Abidjan qui parle un des français d'Abidjan.

Cette espèce d'idée que nous portons tous en nous, de cette langue qui est le français, ne serait selon l'analyse d'Alain Rey et de bien d'autres, qu'une idée à partir de laquelle se différencient un très grand nombre de variantes linguistiques qu'il définit comme des dialectes géographiques, chacun de ces dialectes se subdivisant à son tour en des réalisations différentes selon divers types de diversification, dont les unes peuvent être ce qu'il appelle des sociolectes, dont l'argot par exemple, ou se diversifiant selon les registres de communication, c'est-à-dire dans un domaine qui n'est plus social, mais qui est une production extrêmement diversifiée et dans laquelle chaque locuteur dispose d'un certain nombre de possibilités de réalisation, de registres de langues tout à fait différents.

Tous ces éléments doivent être pris en considération pour réfléchir valablement sur le plan qui nous intéresse directement et qui est celui où se fait l'interrelation entre la langue, l'enseigné et celui sur qui pèsent toutes les difficultés, toutes les contradictions actuellement, celui qui, quoi qu'il fasse, sera tenu pour responsable par les parents, par la société, vous, moi, l'enseignant en un mot. [...]

Le professeur et la norme

Nous avons beaucoup de peine à nous défaire de l'attitude qui se réfère à une norme prescriptive et qui peut avoir sur l'enfant, pour l'apprentissage de la langue, des conséquences qui sont assez graves. Je crois que la meilleure chose à faire serait de montrer par quelques raisons pourquoi cette norme prescriptive n'est pas légitime, appliquée à un autre type de textes que celui à partir duquel elle a été bâtie.

Nous ne savons pas ou nous ne croyons pas que la norme définie par la grammaire traditionnelle, avec son caractère sanctionnant le bon et le mauvais usage, est une norme qui a été bâtie en raison d'une série de choix et que, comme on peut le dire à la limite, une construction est incorrecte du moment que la grammaire la dénonce comme telle et non point pour des raisons qui sont inhérentes à l'imperfection de la communication qu'elle véhicule. Ce qu'on peut dire, c'est que cette norme laisse de côté certains des aspects de la langue qui sont actuellement particulièrement dynamiques, comme le phénomène de nominalisation, et que l'analyse d'un certain nombre de corpus de textes contemporains, en particulier de textes de presse et de textes radiophoniques, montre que c'est un processus extrêmement actif dans la transformation interne de la langue d'aujourd'hui; de même pour l'adjectif relationnel, de même pour les formes d'emphase, de segmentation, qui ne sont absolument pas analysées par la grammaire classique et qui sont une des formes les plus productives dans le français contemporain, dans ses réalisations à la fois familières et soutenues; de même la préfixation. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'en douze ans entre 1961 et 1973, il y a eu déplacement lexical de 24 %; donc, la norme que représente le dictionnaire est toujours en retard sur l'événement et très particulièrement quand il s'agit d'un dictionnaire sélectif.

Il y aurait beaucoup de choses à dire de la norme prescriptive donc répressive. Ce qui est peut être assez grave finalement, c'est qu'elle n'est pas fondée sur des considérations d'ordre intra-linguistiques, mais la plupart du temps sur des considérations d'ordre politique, ce qui est d'ailleurs parfaitement légitime, une société ayant le droit d'avoir des projets.

Quand on touche à la langue, on touche à un des noeuds les plus inextricables dans l'inconscient, dans l'imaginaire d'une société, à un des points où la fonction conservatrice inhérente à toute société fait porter un de ses efforts les plus constants pour éviter qu'on ne cesse de considérer comme un fait de nature ce qui existe actuellement.

Tout ce qu'on attend de l'école, c'est qu'elle conserve et qu'elle maintienne, et ce que nous avons le droit de faire en enseignant la langue, c'est de décrire comment elle est devenue ce qu'elle est devenue — jusqu'à ce point de perfection où elle est arrêtée maintenant.

Répression ou éducation

Cette norme prescriptive, cette intériorisation d'une attitude répressive à l'égard du langage de l'enfant, peut avoir des conséquences très graves. Ce n'était peut-être pas grave quand nous avions en face de nous dans nos classes un public homogène provenant de la couche de la société qui parlait tout naturellement et qui avait reçu en héritage une langue qui est très proche de ce modèle du bon langage.

Lorsque nous avons en face de nous des enfants qu'il est convenu d'appeler de milieux défavorisés et lorsque nous réprimons leur langage en disant: « non, tu parles mal, ce n'est pas correct », nous faisons quelque chose d'assez grave, dans la mesure où l'école n'est pas le premier des maîtres de langue. Elle est certainement un moment très important de l'apprentissage de la langue mais le premier apprentissage, c'est celui qui se fait par la mère et par la famille. Quand l'école nie cet apprentissage en disant: la langue de l'enfant est mauvaise, c'est tout le début de cette construction de lui-même, c'est toute cette culture de son milieu et c'est tout ce qui l'attache affectivement et de bien d'autres façons à ce milieu qu'elle nie.

Ce sont des phénomènes très graves, parce que non seulement le fait de ne pas pouvoir entrer dans cet échange du langage barre l'apprentissage ultérieur de la langue, barre très probablement aussi le développement d'un certain nombre de capacités pour d'autres apprentissages ultérieurs, mais, à la limite, met les enfants dans un véritable état d'aliénation linguistique. Nous fabriquons quelquefois, de cette façon, des enfants qui sont

des exilés de la parole et qui sont du même coup coupés entre deux types de langage et entre une culture dont ils pensent qu'elle n'est plus bonne, qu'elle n'est pas légitime et une autre à laquelle ils ne peuvent pas ou ne veulent pas essayer d'accéder.

Quand on ne peut pas arriver à se dire: qu'est-ce qui se passe? nous pensons qu'il y a des formes de refuge diverses qui sont le fait de s'enfermer dans un groupe de pairs, à l'intérieur d'un langage fermé. Mais il y a aussi une autre ressource quand on n'arrive pas à se dire et à se situer par rapport aux autres et à échanger, à se sentir bien dans sa langue et cette autre ressource, c'est la violence, simplement.

Le fait d'accepter de travailler dans la *classe sur les énoncés produits par les* enfants, de travailler dans la classe avec tous les moyens qu'on emploierait en comparaison avec d'autres types d'énoncés; de faire sentir les différences, les écarts les oppositions et cela à l'intérieur de chaque type de réalisation, est une attitude qui, en valorisant ce qu'apporte l'enfant, autorise les bases d'un apprentissage qui continuerait d'ailleurs dans le même type de voie, c'est-à-dire par la proposition aux enfants de manier, de décrire, de comparer entre eux.

L'objectif de l'enseignement de la langue pourrait se formuler, me semble-t-il, à peu près ainsi et c'est ainsi d'ailleurs que le formulait le plan Rouchette: « Donner à l'élève les moyens d'acquérir une gamme plus diversifiée d'usages, la possibilité de communiquer de façon satisfaisante dans des conditions diverses. »

Savoir manier un usage familier qui est oral, qui est en général le cas moyen des enfants n'a rien de condamnable en soi. Ce qui peut être condamnable et non pas en soi mais par rapport à la demande de la société, qui, elle, est extrêmement normative, c'est de ne pas savoir qu'on emploie tel registre dans telle situation selon la demande sociale.

La responsabilité de l'enseignant de français, c'est de permettre de saisir justement que cette demande sociale, elle, est très normative et que par l'accent, le lexique, par la syntaxe, le locuteur est aussitôt étiqueté par la société, c'est-à-dire par les gens qu'il a en face de lui, non seulement dans l'ensemble hexagonal, mais par la totalité des gens qui parlent le français, dans son origine géographique, nationale, mais aussi dans une situation sociale et qu'il est aussitôt perçu, soit comme un même, soit comme un autre, inférieur ou éventuellement supérieur. Mais ce qui est grave, c'est la perception comme inférieur parce que, évidemment, elle détermine un handicap.

Donc nous devons certainement faire prendre conscience à nos élèves que la langue de communication est une pratique sociale et que dans tout échange langagier il y a un rapport de forces, de façon que ce rapport ne joue pas contre eux du fait de leur ignorance de cet état de chose.

Bref, ne pas faire comme si la langue était une chose neutre. Elle ne l'est à aucun titre et si nous ne le montrons pas à nos élèves, je crois que nous ne remplissons pas nos obligations à leur égard. Donc bien dominer une langue, c'est pouvoir produire les différents types de réalisation en usage dans la société à laquelle on appartient et c'est adapter en toute connaissance de cause le type de discours qu'on produit aux conditions de la situation dans laquelle il est produit.

La formation linguistique

Vous êtes certainement nombreux à pouvoir traiter aussi bien et mieux que moi de la pédagogie qui correspond à cet objectif et à ces orientations. Je veux simplement répéter une chose; c'est que pour traiter ces formes du discours contemporain, la langue des journaux, la publicité, la langue de l'administration, nous n'avons pas été formés et que, pour des choses extrêmement fondamentales, comme de faire percevoir aux petits enfants les distinctions pertinentes que très souvent leur langage ne comporte pas, en particulier à la fin des mots, quand ils arrivent à l'école, je trouve qu'il faut avoir une formation phonologique.

Alors la revendication, c'est celle d'une formation à la description linguistique, à l'attitude du linguiste à l'égard du langage. C'est qu'on fournisse aux enseignants les corpus analysés.

Qu'on nous fournisse des descriptions pour dégager justement certaines des normes fonctionnelles correspondant à des phénomènes dynamiques de la langue, pour que nous enseignions non pas ce qui est en perte de vitesse, pour que nous n'insitions pas sur des phénomènes qui sont en train de sortir de la pratique de la langue dans ses formes les plus répandues, mais pour que nous insistions au contraire sur les phénomènes dynamiques, sur les phénomènes productifs d'un très grand nombre de réalisations.

Une chose est certaine, c'est l'intérêt, la curiosité des enfants pour toute description linguistique. C'est leur habileté à repérer sur ce type d'énoncé les manipulations, les transformations qui permettent d'en saisir justement les procédures et les codes.

Seulement, si tout ce que je viens de dire satisfait parfaitement aux exigences d'un apprentissage du français langue étrangère et si cela apporte dans la situation actuelle des éléments pour un meilleur apprentissage d'une plus grande diversité de formes de réalisations actuelles du français langue maternelle, je ne pense pas du tout que cette fonction de la langue comme instrument de communication épuise les fonctions de la langue et qu'elle épuise aussi notre fonction de professeurs de français.

Que l'enfant soit bien dans sa langue, qu'il s'approprie sa langue aussi totalement que possible, cela veut dire aussi qu'il soit capable de jouer avec cette langue. Cela veut dire qu'il ait été incité à pratiquer comme il le fait spontanément, comme les tout petits enfants le font très souvent spontanément quand ils sucent des mots comme ils suceraient des bonbons. Il faut que hors de toute norme et de toute fonctionnalité nous n'oubliions pas de faire jouer nos enfants avec le langage.

Car si la langue est un outil de communication, elle n'est pas seulement cela, elle est aussi un outil de fonctionnement imaginaire et c'est une autre et essentielle façon de s'approprier le langage dans une de ses dimensions essentielles.

En se livrant aux jeux des sons et des sens libérés de toute valeur d'usage, les enfants ont certainement la chance de découvrir par l'intérieur ce domaine qui n'aurait jamais dû servir de référent à une grammaire puisque ce qui caractérise l'emploi, l'usage créateur du langage, c'est précisément qu'il n'obéit à aucune autre norme que celle interne qu'il produit lui-même dans son élaboration.

Je crois que, comme le disait Bachelard, « Les gens qui n'ont pas la fonction de l'irréel sont aussi névrosés que ceux qui n'ont pas la fonction du réel », et que notre fonction de professeurs de français, c'est aussi donner à l'imaginaire, à travers ce type de réalisation de la langue, une pâture sans laquelle on peut avoir peur que l'enfant, et l'homme avec lui, et l'homme de demain en lui, et peut-être beaucoup d'hommes d'aujourd'hui, soient sérieusement en voie de rebâtisation.

Lucette CHAMBARD
Présidente de la Fédération
Internationale des Professeurs
de Français.

N.D.L.R. La Rédaction assume la responsabilité des intertitres et des nombreuses coupures effectuées dans le texte de la conférence.