

Jean-Guy Milot ou la recherche passionnée d'une didactique

Christian Vandendorpe and Pierre Achim

Number 78, Summer 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44694ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vandendorpe, C. & Achim, P. (1990). Jean-Guy Milot ou la recherche passionnée d'une didactique. *Québec français*, (78), 38–42.

Jean-Guy Milot ou la recherche passionnée d'une didactique

Christian VANDENDORPE

(avec la collaboration de Pierre Achim)



Plus de trois ans après la disparition prématurée de Jean-Guy Milot, il est peut-être opportun de revenir sur une pensée qui a profondément marqué la réflexion pédagogique des années 70 et 80. Pour qui jette un regard d'ensemble sur l'école québécoise, force est de constater combien celle-ci lui est redevable. Animateur hors pair et travailleur infatigable, il a été ici le foyer d'une réflexion originale sur la didactique de la langue maternelle. Cette réflexion comporte deux volets, inséparables chez quiconque essaie de proposer des conceptions neuves : critique des contenus et des démarches pédagogiques traditionnelles d'une part, propositions de renouveau d'autre part.

Un joyeux dynamitage

Il n'est pas facile de critiquer les démarches millénaires de l'école, la tendance la plus naturelle de l'esprit humain étant de soustraire à la réflexion cela même qui l'a modelé. Et c'est ainsi que de génération en génération, l'enseignant reproduit avec ses élèves les activités par lesquelles il a lui-même appris sur les bancs de l'école.

À l'encontre de cette inertie naturelle, et dans le contexte du grand chambardement de la fin des années 60, Milot a développé une critique radicale des pratiques scolaires les mieux établies en s'attaquant d'abord aux contenus de la «bonne vieille grammaire», incarnée en l'occurrence par les ouvrages de Grevisse, dont il s'est plu à souligner les limites. C'est ainsi que son premier article publié dans *Québec français* s'intitule «Les contes de ma grammaire l'oie» (1974a). Il y attaque de front, dans un dialogue humoristique et frondeur, les enseignements de la respectable «grand-mère», en démontrant à son interlocutrice que la définition qu'elle donne du genre («propriété qu'ont les noms de désigner le sexe des êtres») confond abusivement la notion de genre et celle de sexe, et qu'elle est donc confuse et

inopérante. Même verdict pour la définition du pronom. Celle du verbe est également passée au crible : celui-ci n'exprime pas toujours une action «faite ou subie par le sujet». Cette critique sera d'ailleurs développée dans un document déclencheur pour un atelier de grammaire rédigé à la CECM en 1975.

C'est le concept de rigueur qui lui sert de levier, ou de masse, pour attaquer la grammaire («Votre définition manque de rigueur, grand-mère») Il pousse ce concept à l'extrême, avec l'intransigeance du logicien qui aurait trouvé l'outil de la vérité et qui s'en servirait pour accabler les descriptions du grammairien, trop souvent floues et bourrées d'exceptions, ce qui les rend inacceptables :

...mais la moindre exception prouve qu'une définition est mauvaise ou que le cas d'exception est mal classé (1974a)

une bonne définition n'accepte aucune exception : celle-ci révèle ou le manque de rigueur ou la nécessité de reprendre à un autre plan l'observation du phénomène à définir (1974a)

Manifestement, la notion d'ensembles flous n'avait pas pénétré l'épistémé de l'époque et le fonctionnement des langues naturelles pouvait encore être vu comme susceptible d'une description nette et parfaitement homogène. Mais ce que révèle cette exigence de rigueur, ce n'est certes pas un esprit rigide ou intolérant, mais un homme préoccupé, à un rare degré, de la qualité des activités d'apprentissage que l'on faisait faire aux élèves. Il témoignait d'un respect extrême pour les opérations cognitives de grande précision effectuées par la personne qui apprend :

Je suis fort mal à l'aise de demander à ma fille de penser avec rigueur et clarté et de lui donner en même temps des notions fausses sur la langue qu'elle utilise. C'est à mon avis une façon de lui déformer l'esprit. (1974a).

L'esprit de l'élève n'est pas une cire vierge où l'on peut tracer des empreintes

dans n'importe quel sens pour ensuite les effacer comme si de rien n'était. La tromperie existe au plan intellectuel et pas seulement moral :

...la description que vous nous faites de la langue est une description pleine d'illogismes et d'incohérences et (...) faire apprendre aux enfants de telles inepties c'est foncièrement les tromper. (1974a)

Il est donc impératif de n'offrir que des activités sûres, intellectuellement impeccables, et que l'on «débarrasse le cerveau de l'élève d'un tas de notions inopérantes ou souvent fausses» (1987b).

Faire apprendre des choses inutiles est une autre façon de se moquer des élèves, de leur faire perdre leur temps et leur motivation. C'est le cas de ces exercices soi-disant orthographiques où l'on demande de mettre au féminin des mots comme acteur, coiffeur, etc., alors que le féminin en est déjà fourni par l'oral (1977b). Il reviendra sur la nécessité d'élaguer les contenus de l'enseignement grammatical et de s'écarter d'une tradition scolaire qui

a mis l'accent sur la langue en soi, en donnant la priorité aux connaissances et non au développement de l'habileté, en privilégiant le fonctionnement grammatical des parties du discours. (...) Il s'en est suivi que les élèves ont été soumis à des activités inutiles pour le développement de l'habileté à lire et à écrire. (1984a)

Il faut donc bannir comme inutiles les activités d'analyse logique et grammaticale, sauf celles qui ont une incidence évidente sur l'orthographe, et faire reconnaître le complément d'objet direct en relation avec l'accord du participe passé (1984, p. 56). Dans son dernier article, il suggère :

que l'enseignement des notions grammaticales (et des termes qui les désignent) se fasse toujours par le biais d'activités qui permettent à l'élève de vraiment faire le lien entre la notion et le problème orthographique qui en justifie l'acquisition. (1987b)



Il rejoignait ainsi une des conclusions du rapport du comité de l'AQPF sur «la place de l'enseignement de la grammaire au 2^e cycle de l'élémentaire», qui suggérait que cet enseignement trouverait avant tout sa justification dans le besoin de faire maîtriser l'orthographe — conclusion qu'il avait pourtant critiquée comme abusive au moment où ce rapport avait paru (1976b).

Ce ne sont pas seulement les contenus de l'ancienne grammaire qui sont mis en question, mais aussi la démarche pédagogique qui la caractérise. Celle-ci est décrite comme une pédagogie du «testing», au cours de laquelle le maître (1) décrit au plan théorique un fait de langue, (2) l'illustre par des exemples choisis, (3) énumère les exceptions et (4) procède à un test. Une telle démarche ne laisse aucune place à l'entraînement, à des activités d'acquisition par l'élève au cours d'exercices non sanctionnés. Sur-tout, elle pénalise particulièrement les élèves faibles et moyens, ce qui lui vaut d'être qualifiée de «fort peu pédagogique» (1977b).

À la recherche de principes solides

S'il critique les méthodes et contenus traditionnels, ce n'est pas par négativisme, mais parce qu'il veut que la didactique du français s'arrime à des valeurs réelles. Une de ses convictions les plus anciennes est que la langue fonctionne par automatismes et que c'est au niveau de ceux-ci qu'il faut agir si l'on veut qu'il y ait apprentissage. L'objectif de l'enseignement de l'orthographe, par exemple, est de :

rendre l'élève capable d'écrire correctement des phrases sans s'arrêter à la forme de chaque mot mais tout en étant capable de vérifier l'adéquation entre ce qu'il écrit et les modèles formels de la langue. (1977b)

Dès lors, il est inutile de faire apprendre par cœur des définitions, car leur

connaissance ne développe pas d'automatismes. Et il faut préférer les trucs mnémotechniques aux règles abstraites: ce pourrait même être là une des voies de salut de la grammaire (1974; 1975a).

Cette priorité à accorder au développement d'automatismes se formalisera par la suite dans l'objectif que les nouveaux programmes assigneront à la classe de français. Celle-ci doit développer les habiletés langagières, ce qui suppose que les connaissances implicites ou explicites de l'élève sont intégrées dans un usage réel de la langue. On écarte ainsi la tentation d'un enseignement de la langue de type formel et encyclopédique, pour le modeler sur l'acquisition de ces autres types d'habiletés que sont la nage ou la conduite d'une voiture (1984b).

Si un tel objectif peut faire l'unanimité, il faut encore se mettre d'accord sur les moyens de le réaliser. Comment en arrive-t-on à créer chez l'élève des automatismes linguistiques ?

L'induction est très tôt reconnue comme la voie royale, qui permet de déboucher sur un savoir solide et parfaitement intégré :

Pour tout apprentissage en profondeur, il est indéniable que c'est la démarche inductive qui assure la plus haute compréhension des phénomènes étudiés et, partant, la mémorisation la plus intelligente et la plus permanente. (1975b)

C'est à ce procédé que devrait recourir le maître de français plutôt que de faire mémoriser aux élèves un savoir abstrait. Les recommandations abondent en ce sens : «Amenez l'élève à expliquer lui-même les faits de langue» (1975a), «On ne possède vraiment que ce qu'on a gagné» (1975b), «Le maître doit ménager un processus qui amènera les élèves à formuler eux-mêmes et dans leurs propres mots ce que le grammairien a clairement formulé» (1975b). Cette foi dans la supériorité de la méthode inductive repose sur une intuition du fonctionne-

ment cognitif, laquelle sera confirmée par les recherches récentes sur le rôle des connaissances antérieures: il s'agit, en somme, de permettre à l'élève de rattacher le phénomène étudié à ses catégories cognitives, seule façon de garantir un apprentissage en profondeur (1977a).

L'induction n'est cependant qu'un moment à l'intérieur de la démarche d'apprentissage. Les fiches que Milot propose pour l'acquisition de l'orthographe comptent six phases : observation du phénomène à étudier, reconnaissance, imitation, induction, application et maîtrise (1975b). La phase d'induction proprement dite, soit la formulation de la règle par l'élève, interviendra quand celui-ci aura pu s'approprier pleinement les phénomènes dont cette règle doit rendre compte.

Mais c'est avec l'introduction du concept d'objectivation que va s'épanouir la pensée pédagogique de Milot. Il aurait proposé ce terme, selon Michel Pagé, au cours des travaux préliminaires au programme entrepris dès l'automne 1976 avec une équipe de trois personnes dont faisait aussi partie Gilles Primeau. Dans la revue *Québec français*, le mot apparaît pour la première fois à l'occasion d'une réflexion sur l'apprentissage de l'oral :

Pour les faits de langue que la vie a permis aux élèves d'utiliser adéquatement dans des situations données, l'école peut les amener à en objectiver la fonction, en supposant que cette objectivation leur en donnera une plus grande maîtrise. (1977a)

Objectiver consiste donc, notamment, à centrer l'attention de l'élève sur la fonction discursive des éléments linguistiques qu'il a utilisés afin de lui en faire mieux appréhender la valeur, le rôle et l'emploi. Le lien entre la pratique et les connaissances peut ainsi s'effectuer par le biais d'une activité intentionnelle au cours de laquelle l'élève est invité à

réfléchir sur sa production langagière afin de mieux la maîtriser. Appliquée à l'écrit, l'objectivation recoupe nécessairement le mécanisme de l'induction, par la priorité accordée à la réflexion du sujet plutôt qu'aux données encyclopédiques. Emporté par la puissance de ce nouveau concept, Milot n'hésite pas à en faire le point focal de la didactique du français :

Le cours de français commence quand l'élève est amené à prendre conscience du comment il a écrit ou du comment il a parlé, ou du comment un autre a écrit ou du comment un autre a parlé. (1977a)

Sous le style empesé du futur rédacteur de programmes, on a ici une définition minimale de ce qu'est l'objectivation, à savoir qu'elle consiste en une réflexion de l'usager de la langue sur une pratique signifiante. Dans son dernier article, on trouvera encore la même conception, qui assimile réflexion et objectivation :

...tout être humain a une faculté extraordinaire, celle de pouvoir examiner lui-même ce que son cerveau a enregistré. Cela s'appelle bêtement réfléchir ou objectiver. (1987b)

En même temps, il faut reconnaître que cette réflexion, appliquée à des discours donnés, débouche naturellement sur une prise de conscience de leurs traits spécifiques et sur la façon dont le locuteur en a tenu compte. Objectiver une production langagière, c'est s'interroger à la fois sur le discours produit (par exemple, l'histoire qu'on vient de raconter) et sur les «caractéristiques logiques ou linguistiques» du genre auquel il se rattache (1977a). Dans les programmes du secondaire, le concept d'objectivation sera appliqué systématiquement à toutes les composantes d'un acte de communication : l'intention, les rapports émetteur-récepteur, le fonctionnement du discours et le fonctionnement de la langue.

Dans sa recherche inlassable et passionnée de principes pédagogiques solides, Milot sent le besoin de constituer une liste des principes qui favorisent l'apprentissage. C'est ainsi qu'il retient six conditions comme devant garantir une meilleure acquisition d'une règle de grammaire. Cette dernière sera mieux retenue :

1) si elle est le résultat d'une expérience personnelle;

2) si nous avons l'occasion de la formuler nous-mêmes;

3) si nous avons l'occasion de l'illustrer de principes personnels;

4) si nous avons l'occasion de l'expliquer à d'autres;

5) si nous avons l'occasion de la mettre en opposition avec d'autres;

6) si elle nous est donnée au moment où nous en avons besoin pour mieux faire ou mieux penser. (1977b)

On retrouve le mécanisme de l'induction dans les principes 1 et 2 (et un peu aussi en 4), tandis que les troisième et sixième réaffirment la nécessité d'assurer un lien avec les connaissances antérieures. Un autre principe important apparaît au numéro 5, qui consiste à recourir au procédé structural de mise en opposition significative — procédé dont la validité sera réaffirmée plus tard pour l'acquisition de notions abstraites (1980).

En 1977, notre pédagogue est donc en possession de toutes les assises sur lesquelles bâtir le programme du primaire, tâche à laquelle il se consacrera au cours des deux années suivantes. Il reviendra sur un modèle de démarche à l'occasion d'un dossier sur les situations de communication. Il montrera alors comment la situation de communication motive une pratique discursive dont l'objectivation permet à l'élève de retirer des connaissances supplémentaires qui, à leur tour, lui permettront de progresser lors d'une pratique ultérieure (1979b).

Les contenus

Si l'on examine maintenant son apport au plan des connaissances et des habiletés à développer, on reconnaîtra que la démarche préconisée est des plus pertinentes à l'oral, où il fallait dégager le cours de français de l'impasse où l'avait engagé le programme-cadre. En insistant pour que l'élève parle à la classe et non devant la classe, Milot écarte le spectre des concours d'éloquence et engage l'élève dans une véritable réflexion sur sa langue (1977a).

Dans le domaine de la lecture, sa réflexion est peut-être moins stabilisée, l'objet étant extrêmement vaste et difficile à cerner. Il essaie cependant, là aussi, de se dégager de la vision commune. Dans une notation rapide, il indique qu'il faut dépasser le niveau de

la compréhension, qui relèverait de la pure intelligence, pour s'attacher aux caractéristiques textuelles proprement dites, à savoir «comment le texte est fait au plan logique, linguistique et structural» (1977a). Cette orientation n'est malheureusement pas développée.

Un autre texte sur ce sujet prend appui sur les objectifs des programmes. Considérant la lecture comme un prélèvement d'«informations textuelles», il examine d'abord comment on pourrait aider l'élève à traiter ces informations en fonction de son intention. On sait par ailleurs que l'objectivation en lecture est problématique car on ne trouvera pas dans une même classe deux élèves qui traitent l'information de la même façon. Pour contourner cette difficulté, il propose notamment de recourir à des textes dont la lecture réussie est sanctionnée par une réalisation matérielle ou dont les diverses informations doivent être mises en commun pour permettre à une équipe de réaliser une tâche donnée. À côté de cette objectivation spontanée, il est également possible au maître d'aider l'élève à réfléchir sur la qualité de sa lecture en le questionnant sur le sens et la valeur des mots, des phrases et sur le fonctionnement du texte. Un autre aspect de l'exploitation de la lecture consistera à se centrer sur les rapports «morales» de tout genre que l'élève entretient avec le texte qu'il vient de lire : réactions affectives et intellectuelles, rapport au réel, etc. (1983a). Il reprend là, en le développant, le principe qu'il posait à la base de l'habileté à lire un discours littéraire, laquelle consiste à saisir le caractère symbolique des personnages et des situations et à poser des jugements personnels (1982a). Mais cette façon de considérer le texte littéraire risque d'entraîner l'évacuation du signifiant — si important en poésie — et marque un recul, dans une certaine mesure, par rapport à la volonté affichée antérieurement d'axer le cours de français sur les seules caractéristiques discursives.

C'est dans le domaine de l'écrit que Milot a le plus travaillé. À la suite d'une vaste enquête effectuée à la CECM, il examine les types d'erreurs observables dans les textes d'élèves et propose que le maître s'attache d'abord à régler les problèmes les plus fréquents, et pour cela qu'il parte des textes des élèves et non de la grammaire ou de ses règles. Cette orientation l'amènera à privilégier

gier l'étude des homophones, qui constituent une source d'erreur extrêmement fréquente, particulièrement dans la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe quand il y a interposition d'un écran, du genre «je veux vous parlez» (1975a, 1977b).

En corollaire, afin d'éviter l'éparpillement de l'action pédagogique, il recommande au maître de limiter ses interventions à un seul genre d'erreur par séance, quitte à corriger lui-même toutes celles qui ne correspondent pas au cas retenu. On retrouve là la conviction que l'apprentissage est une activité fort sérieuse et qui ne peut progresser qu'à la suite d'un travail méthodique et organisé, où l'attention de l'élève est mobilisée par un cas à la fois. Cette démarche s'accompagne d'une valorisation systématique des réussites de l'élève, qui se voit davantage félicité pour ses succès que blâmé pour ses échecs.

Une autre source d'erreurs fréquentes est constituée par les emprunts à la langue orale familière. Leur correction relève d'un travail à long terme au moyen duquel l'enseignant fera prendre conscience à l'élève des divers registres de langue et de la spécificité de l'écrit, domaine généralement ignoré par la «pédagogie en conserve» que proposent les manuels et cahiers d'exercices (1977b).

Ces éléments de contenu sont éminemment compatibles avec la recommandation majeure, le socle de sa pédagogie de l'écrit, qui est de lancer les élèves dans des pratiques d'écriture, «condition indispensable pour développer chez eux l'habileté à communiquer» (1984b). Ceux-ci doivent être à la fois «point de départ et point d'arrivée de l'enseignement de l'orthographe» (1987b), car ce n'est qu'en apprenant l'orthographe dans des activités de communication réelle que l'élève découvrira la justification et pourra développer de véritables automatismes à ce niveau. Pour atteindre ce dernier objectif, il faudra naturellement lui faire objectiver ses productions, c'est-à-dire qu'il observe, analyse et évalue ses propres performances orthographiques. La clé de la réussite est de l'amener à modifier certains réseaux du programme grammatical qu'il s'est donné «et qui fonctionne mieux qu'un programme de cerveau électronique» (1987b).

Pour intervenir efficacement, le maître aura besoin d'un métalangage qui lui permette de transmettre les connaissances et les règles relatives aux faits d'orthographe. Mais ces notions grammaticales devraient être étudiées en rapport direct avec les problèmes d'orthographe qu'elles commandent : il ne faudrait «jamais développer une notion sans (...) une activité qui (en) justifie ou (en) motive l'acquisition» (1987a). Milot recommande aussi de présenter les diverses notions en opposition les unes avec les autres, réitérant ainsi son adhésion au principe structural. À titre d'exemple, il faudrait développer la notion d'adjectif par opposition à celle de nom et celle de verbe par rapport à celle de sujet. «Cette façon de faire respecterait davantage les exigences de l'intellect quand il procède à une opération d'identification» (1987b).

Un enseignement subversif ?

Jean-Guy Milot était bien conscient que, même avec la meilleure pédagogie au monde, il y aurait toujours un pourcentage d'élèves pour lesquels la maîtrise de l'orthographe actuelle du français resterait inaccessible. Que faire alors ?

Une solution serait que l'école déclare forfait et «accepte lucidement de ne proposer qu'un contenu minimum à une partie de sa clientèle». Mais cette hypothèse, aussitôt énoncée, est rejetée parce qu'il est improbable qu'une société démocratique accepte «de priver cette clientèle des avantages sociaux rattachés à cette maîtrise de l'orthographe» (1976a).

Une autre solution serait que l'on procède à une réforme de l'orthographe. Mais là non plus l'horizon n'est pas très encourageant, notre société comptant un nombre impressionnant de gens qui «considèrent comme un très honorifique honneur d'être reçus membres de la chevalerie du Port Ticippacée» (1976a). Et il y a lieu de penser que les récentes escarmouches sur cette question en France ne sont pas pour lui donner tort.

Il existe cependant des solutions mixtes, comme celles de ce ministre qui a promulgué en 1976 une liste de tolérances orthographiques et grammaticales (voir *Qf*, n° 28, 1977). Ce sont des subtilités, du genre «gelée de groseilles ou de

groseille», où M. Haby, demande de «ne pas compter de fautes» dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'Éducation nationale française. Tout en applaudissant au projet, Milot n'avait pas manqué, à l'époque, d'en dénoncer l'ambiguïté : «Comment peut-on officiellement tolérer un comportement orthographique au moment des examens, sans du même coup le tolérer partout et n'importe quand ?» L'objection est méritée, mais on pourrait aussi voir dans le décret Haby un moyen de décrier le conflit entre l'école et les gardiens du code, ou même d'agir sur le code en passant par l'école.

Milot reviendra plus tard sur ce point et envisagera une subversion du système de l'intérieur même de l'École. Ainsi, il propose que l'on introduise dans l'enseignement de l'orthographe une série d'activités visant à faire prendre conscience aux élèves que le système pourrait être simplifié, que les écarts orthographiques sont inévitables et peu significatifs, que la maîtrise du code, enfin, est sans rapport direct avec la compétence professionnelle de celui qui s'en sert (1987b). En somme, il s'agirait, par un enseignement adéquat, de relativiser chez les élèves la valeur socio-affective du code que l'on veut leur faire apprendre. L'idée est audacieuse et vaudrait d'être discutée à fond. Cheval de Troie ? Bombe à retardement ? Déchiré entre l'immense respect qu'il avait pour les enfants, d'une part, et son objectif d'élaborer une didactique plus efficace, d'autre part, il ne voyait d'issue que dans une refonte des contenus d'enseignement, tout en sachant fort bien, en même temps, que l'École y résisterait...

L'avenir nous dira ce qu'il adviendra de cette dernière proposition. Une chose est sûre, c'est que beaucoup de ses idées, qui paraissent iconoclastes voilà dix ou quinze ans, sont maintenant considérées comme normales et font partie du savoir commun. La solidité de sa pensée tient sans doute au fait qu'il n'envisageait jamais une question de didactique sans la rapporter aux fins auxquelles elle devait contribuer. Loin de s'en tenir à la seule considération des contenus formels, il situait sa réflexion dans une perspective humaniste où l'école ne serait pas seulement un lieu d'acquisition des savoirs mais préparerait à la vie. Et il a progressé dans son projet didactique sans jamais faire allégeance à des cha-

nelles théoriques ni se parer d'un métalangage abstrait ou mystificateur. Les principes clés qu'il a faits siens étaient «des évidences, mieux (...) des impératifs qu'aucun pédagogue doué de bon sens ne peut nier» (1986). Il suffit de le lire pour bien s'en convaincre. Certains de ces principes peuvent paraître neufs, comme le fameux processus d'objectivation — qui est au cœur des recherches actuelles en métacognition —, mais la plupart viennent de bien plus loin : ils remontent en fait à Socrate et à l'aube lumineuse de la pensée. ●

Nous remercions Michel Pagé et Claudette Lépine pour leur amicale contribution à la cueillette des données.

Références

- (1974) «Les contes de ma grammaire l'oie», *Qf*, n° 14, p. 8-9.
- (1975a) «Laure tographe ou la belle au boa dormant», *Qf*, n° 18, p. 37-38.
- (1975b) «Laure tographe sait malles à dit et cez remaides», *Qf*, n° 19, p. 35-36.
- (1976a) «Laure tographe au Second Air», *Qf*, n° 22, p. 12-14.
- (1976b) «Commentaires sur le rapport», *Qf*, p. 44.
- (1977a) «Langue orale et enseignement du français», *Qf*, n° 25, p. 17-19.
- (1977b) «L'enseignement de l'orthographe grammaticale et les cahiers d'exercices», *Qf*, n° 27, p. 24-26.
- (1979a) «Le nouveau programme de français», *Qf*, n° 33, p. 20-21.
- (1979b) «Pourquoi des situations de communication en classe de français», *Qf*, n° 35, p. 20-21.
- (1980) «Enquête sur l'enseignement de l'orthographe», *Dialogues et cultures*, no 20, p. 23-45.
- (1982a) «Comment situer le texte littéraire dans la dynamique de la communication», *Qf*, n° 45, p. 72-73.
- (1982b) «L'évaluation : une réalité à cerner», *Qf*, n° 46, p. 54-58.
- (1983a) Conférence de clôture du colloque conjoint AQPF-IRA, prononcée à Montréal, le 29 janvier.
- (1983b) «Le développement de l'enfant», *Qf*, n° 52, p. 68-71.
- (1984a) «Une façon de voir l'enseignement de la grammaire», *Qf*, n° 54, p. 54-56.
- (1984b) «Le programme de français du secondaire», *Actes du congrès Langue et Société au Québec. Tome IV. L'éducation et le français au Québec*, Gouvernement du Québec, p. 259-273.
- (1985) «La supervision pédagogique», *Prospectives*, février, p. 37-38.
- (1986) «Les programmes ne sont pas des icônes miraculeuses», *Liaisons*, mai, p. 16-18.
- (1987a) «Une transformation de la pratique pédagogique», *Qf*, n° 65, p. 60-62.
- (1987b) «Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe», *Qf*, n° 68, p. 16-26. Réimpression d'un article paru dans *Dialogues et cultures*, 1981, no 21.

ANALYSE DE MATÉRIEL

La pédagogie de la langue

Monique LEBRUN



En vertu des directives du ministère de l'Éducation, les contenus de nos manuels de français du secondaire ont tendance à se ressembler : on retrouve partout les «mises en situation», les activités de compréhension et de production orales et écrites basées sur le schéma de la communication, les «acquisitions de connaissance», restreintes et souvent reléguées en fin de chapitre ou de volume. C'est la «défense et illustration» des programmes en action et le discours convergent d'une institution qui a opté pour la pédagogie de la parole. Il est plus important, dit-on, d'apprendre à communiquer que de ne se centrer que sur le code, plus important de partir du vécu de l'élève et de le motiver que de lui imposer en début de parcours une démarche normative. Pourtant, cette pédagogie, en partie basée sur les acquis de la recherche, ne fait pas l'unanimité.

Il semble que, pour les tenants de la pédagogie de la langue, l'heure en soit aux bilans et que, face à l'échec relatif, pour ne pas dire la réussite mitigée, des élèves finissant du secondaire aux épreuves ministérielles de «production écrite», on doive revenir à la bonne vieille grammaire d'antan, aux exercices traditionnels, délaissant ainsi la démarche inductive des programmes de 1980. Qui dit «revampage» des programmes dit également édition de manuels et de «matériel complémentaire», pour employer le jargon de la profession. Oserait-on faire un virage à 180 degrés et opter pour cette pédagogie de la langue que d'aucuns ont trop connue ? C'est à voir... De toute façon, fait-on mieux ailleurs, dans la francophonie ? Essayons de répondre à la question en jetant quelques coups d'œil sur un manuel belge édité depuis peu, à savoir *De la langue... à l'expression* *.

Il s'agit en réalité d'une série qui en est à ses débuts et qui couvre actuellement les deux premières années du secondaire ; pour chaque année, on a publié le manuel de l'élève, le cahier d'exercices et le guide du maître. Plus que les ressemblances avec nos propres manuels, ce sont les différences qui étonnent, et dont on se demande ce qu'en penseraient les enseignants d'ici.

Au chapitre des ressemblances, on peut noter un souci pour l'oral, l'insertion d'une grammaire de texte (ou de discours) simplifiée, l'interpellation de l'élève en tant que producteur de discours oraux et écrits (il doit s'auto-évaluer) et surtout, en grammaire, l'utilisation d'une démarche inductive systématique qui part de l'observation.

Les divergences sont plus instructives et peuvent nous permettre un questionnement salutaire sur nos propres pratiques pédagogiques. Mentionnons tout d'abord que la série porte bien son titre : on part vraiment de la langue, du code, pour déboucher sur l'expression personnelle de l'élève. Chaque manuel comporte une douzaine de «modules» de vingt pages chacun. Chaque module contient des activités : a) de grammaire, b) d'orthographe, c) de conjugaison, d) de vocabulaire, e) de créativité ou d'expression verbale, f) d'expression écrite. Les quatre premiers types d'activités sont parfois greffés à un texte, mais pas nécessairement : on fait souvent, dans ces manuels, des exercices de grammaire ou de vocabulaire isolés d'un contexte discursif. Il faut mentionner cependant que c'est dans les deux dernières activités du module que l'on récupère systématiquement les notions touchant au code. Une consultation de la «Grille d'évaluation pour l'expression écrite» ci-contre permet de remarquer que, pour le module concerné, l'élève avait à apprendre la