

La langue et son apprentissage-enseignement chez les étudiants en formation des maîtres

Colette Baribeau and Monique Lebrun

Number 110, Summer 1998

Les représentations

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56308ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Baribeau, C. & Lebrun, M. (1998). La langue et son apprentissage-enseignement chez les étudiants en formation des maîtres. *Québec français*, (110), 40–42.



La Langue

ET SON APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT

CHEZ LES ÉTUDIANTS EN FORMATION DES MAÎTRES

La question de la formation des maîtres apparaît comme l'une des clés de voûte de la refonte des curriculum au Québec ; cette réforme a donné naissance depuis quatre ans à un ensemble de projets de recherche contribuant à la redéfinition d'un modèle de formation des maîtres, avec, pour toile de fond, la problématique de la professionnalisation de l'enseignement. Dans cette perspective, il s'avère important, pour les formateurs de maîtres, de connaître les représentations du savoir que se font les novices, d'une part, pour ajuster la formation didactique des futurs maîtres et, d'autre part, pour évaluer avec justesse la qualité de la formation dispensée dans ces nouveaux programmes.

PAR COLETTE BARIBEAU ET MONIQUE LEBRUN *

Les travaux de Giordan et De Vecchi (1987) ont démontré la pertinence d'éclairer les représentations des savoirs en mettant en lumière l'aspect constructiviste de leur genèse et la nécessaire conceptualisation de l'objet d'apprentissage-enseignement. Or, peu de travaux ont été faits jusqu'à ce jour sur un modèle global d'enseignement-apprentissage de la langue ; il existe toutefois des modèles généraux d'enseignement, au demeurant fort bien documentés, des modèles d'enseignements spécifiques à certains champs disciplinaires (par exemple, la grammaire) ou encore certaines représentations de la langue où s'opposent une conception normative et une conception fonctionnelle de cet objet.

Dans le but d'éclairer cette problématique, une étude longitudinale a été entreprise auprès de diverses clientèles de Trois-Rivières et de Montréal, futurs enseignants du primaire et du secondaire en français. Un questionnaire a tout d'abord été passé aux étudiants dès l'entrée dans le programme ; cette étude a été suivie d'une série de douze entrevues, menées après six mois de formation. Cette recherche se poursuit tout au long du programme de formation et a pour but spécifique de cerner les contours des modèles généraux d'enseignement-apprentissage du français et d'identifier les conditions de formation (cours, stages, expériences personnelles ou autres) susceptibles d'amener les futurs intervenants à changer leurs façons de faire et leurs routines d'interprétation et d'action. Nous faisons ici état tout d'abord des résultats du questionnaire, puis de celui des entrevues, en tentant de faire un parallèle entre les résultats des deux types de cueillette de données.

1. LE QUESTIONNAIRE

Les données recueillies à partir du questionnaire nous permettent tout d'abord de décrire à grands traits la conception de la langue qu'ont les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Cet outil comporte entre autres des questions relatives aux différentes fonctions de la langue (outil de communication, outil de pensée, instru-

ment d'intégration socioculturelle) ; un volet concerne spécifiquement la littérature ; des questions portent aussi sur la qualité du français au Québec et sur les buts de son enseignement-apprentissage dans les écoles du Québec.

Le français est une langue difficile, remplie d'exceptions

Pour la grande majorité des étudiants, le français est une langue dont la maîtrise repose sur des règles strictes qu'il faut connaître pour bien parler et bien écrire. Cette maîtrise, difficile à atteindre, est essentielle pour réussir dans toute vie professionnelle. Quant à savoir pourquoi un élève apprend le français, il semble que les étudiants privilégient des buts relatifs à la maîtrise d'un instrument de communication, permettant de s'exprimer personnellement tout en assurant une certaine promotion sociale. Une vision plus utilitaire qu'esthétique semble se dégager.

Le français parlé ici est de qualité

Au plan de la qualité de la langue, les étudiants semblent relativement d'accord à l'effet qu'il existe un français d'ici, relativement bien parlé par la population en général et par les élèves et dont certains médias offrent de bons exemples ; en ceci, ces données sont semblables à celles obtenues par Cajole-Laganière et Martel (1995) dans un sondage où la grande majorité des répondants (environ 90 %) étaient d'avis qu'ils écrivent « très bien » leur français sans faire trop de fautes. Selon ces auteurs, ces résultats concordent avec ceux obtenus en 1989 dans un sondage CROP-La Presse auprès de 300 étudiants de quatorze à dix-huit ans, strate d'âge relativement semblable à nos propres sujets : 89% des sujets y disent écrire soit très bien, soit assez bien. Les étudiants, en même temps qu'ils sont fiers de parler français et qu'ils estiment que les Français ne parlent pas mieux que les Québécois, avouent qu'ils ont de grands efforts personnels à faire pour s'améliorer.

Apprendre le français exige des efforts soutenus

De façon plus détaillée, lorsqu'il est question de l'apprentissage de l'oral, de l'écriture, de la lecture et de la littérature, les étudiants adoptent des positions très contrastées. Pour eux, la communication orale s'apprend à la fois en écoutant, en imitant et en parlant de façon personnelle et spontanée. L'apprentissage de l'écriture est plus précis : passage obligé par la connaissance de règles de grammaire et surveillance continue et en toutes circonstances de son orthographe ; selon eux, tout est question d'effort et de volonté personnels. Au chapitre de la littérature, il appert que la connaissance des genres littéraires et de la stylistique (résultats des réformes du collégial ?) l'emporte sur l'expérience esthétique et la connaissance des auteurs, quoique les étudiants du secondaire aient des positions plus nuancées.

Enseigner le français : tout un défi

Questionnés sur leur vision de l'enseignement (soulignons que les étudiants n'ont eu aucun cours de didactique au moment de remplir le questionnaire), les étudiants considèrent que toutes les interventions sont importantes, incluant pour l'oral la lecture à haute voix et l'expression spontanée. Pour l'écrit, ils tiennent à tout faire : écriture de textes, dictées, exercices, application de formules mnémotechniques, rédaction de plans et textes spontanés ; la mémorisation des règles et les exercices répétitifs sont essentiels. L'enseignement de la lecture s'articule autour d'interventions spécifiques : devant une difficulté, demander de recommencer en lisant plus lentement, de s'attarder à chaque mot en n'en sautant aucun, de rechercher les mots inconnus dans le dictionnaire ou de demander à un ami de nous aider. La lecture d'œuvres complètes ne semble pas nécessaire pour procurer une véritable expérience de lecture : des extraits peuvent tout aussi bien faire l'affaire, plus particulièrement pour la cohorte de l'enseignement préscolaire-primaire.

Une vision humaniste de la relation éducative

Interrogés sur leurs valeurs en enseignement, les étudiants privilégient une approche humaniste et ils témoignent d'une très grande confiance dans leurs capacités. Ce qui est remarquable, c'est leur très grande détermination à faire bouger les choses, en grammaire tout particulièrement.

2. L'ENTREVUE

Les résultats obtenus à partir du questionnaire mettaient en lumière certaines incohérences au plan des réponses qui ne pouvaient être entièrement attribuées à l'imperfection de l'outil (incompréhension de certains énoncés, par exemple). Pour approfondir certains points, des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès de douze sujets (six de la cohorte préscolaire-primaire ou BEPEP et six de la cohorte secondaire ou BES) qui avaient déjà passé le questionnaire ; ils ont eu sous les yeux leurs réponses et l'interviewer les a amenés à approfondir l'organisation de leurs idées en leur posant des sous-questions à propos de leurs réponses. Les résultats détaillés de leurs réponses ont fait l'objet de deux articles (Lebrun, Baribeau, 1998 ; Baribeau, Lebrun, 1997) ; nous n'en reprenons ici que les grandes lignes.

La langue

Les futurs enseignants du secondaire ont une fixation sur le code écrit, partout et en toutes circonstances pourrions-nous ajouter. Il faut dire que tous les programmes de formation initiale des maîtres sont très exigeants sur ce sujet. La langue française semble à pres-

que tous un Himalaya à conquérir, périple plein d'embûches et de traquenards tant au BES qu'au BEPEP. L'écrit est perçu comme plus contraignant que l'oral.

La norme

Pour les étudiants, il existe deux niveaux de langue : le correct (seul niveau à l'écrit) et le familier, qu'on retrouve à l'oral, difficile à corriger et qui appartient à la sphère du privé. Le jolai et les anglicismes constituent les principales plaies qui affectent le parler d'ici. Les étudiants critiquent à l'occasion l'articulation un peu molle et la pauvreté du vocabulaire des Québécois. Le terme *syntaxe* ne semble rien évoquer pour eux.

Les fonctions de la langue

Le portrait qui se dégage ici est plus nuancé que les résultats du questionnaire ne le laissent entrevoir. Les sujets du secondaire oscillent d'une fonction utilitaire à une fonction esthétique de la langue. Pour eux, le français a d'abord une fonction utilitaire, même pour les immigrants. L'esthétisme peut surgir une fois les apprentissages de base acquis. Contrairement aux sujets du préscolaire-primaire, pour lesquels la fonction communicative et utilitaire prime au point d'occulter toutes les autres, les étudiants du BES envisagent avec une étonnante fréquence la lecture littéraire, aspect dont les sujets du préscolaire-primaire semblent peu faire de cas. Pour les sujets du BES, l'expérience littéraire passe par la lecture d'œuvres entières (et non d'extraits), de même que par des notes occasionnelles sur les auteurs. La littérature de jeunesse, perçue comme plus appropriée pour les jeunes, fait une timide percée. Aucun sujet n'a pour projet immédiat de connaître la littérature francophone, non plus d'ailleurs que la poésie, bien que les propos laissent presque toujours entrevoir une absence totale de connaissances à ce sujet.

La qualité du français au Québec

Pour nos sujets, le français n'est pas en danger au Québec et sa promotion est affaire de volonté personnelle et, dirions-nous, professionnelle : cette langue sera leur marque de commerce dans leur profession. Ils n'hésitent pas à dire que la France connaît également ses problèmes de français parlé et écrit, comme le Québec. Le rôle de l'enseignant comme modèle revient fréquemment dans les propos des jeunes novices. Toutefois, les questions d'aménagement linguistique, de politiques et de lois sont des données absentes de leur champ de conscience.

L'origine des conceptions

Les sujets se plaisent à rappeler l'influence positive de la passion d'un enseignant pour la langue ou encore l'importance accordée par leurs parents à la qualité du français. Pour plusieurs, l'influence familiale, celle de la mère surtout, a été déterminante. Les méthodes traditionnelles, qui semblent les avoir marqués par la passivité imposée à l'élève, les rebutent de même que les oraux du secondaire, qui leur ont fait vivre des situations de stress, contournées par l'apprentissage par cœur et la récitation d'un texte. Ils préfèrent les approches inductives, surtout à l'oral, par réaction sans doute. Ils disent vouloir opter, dans leur enseignement, pour les formules interactives comme les débats, les jeux dramatiques et le journal dialogué. Ils rêvent de rendre les élèves actifs dans leur apprentissage.

Rappelons toutefois deux éléments. Questionnés sur l'apprentissage d'une langue, les sujets privilégient une approche ouverte,

centrée sur la production personnelle ; quand se présente le volet de son *enseignement*, pour des énoncés semblables, ils penchent davantage pour une approche traditionnelle, privilégiant alors l'exercitation, l'application de trucs mnémotechniques, la dictée et la lecture à haute voix. Deux sujets sur douze ont une réflexion soutenue qui témoigne d'un choix éclairé ; quant aux autres, ils sont d'avis que des avenues ont été tracées, que des méthodes ont fait leurs preuves et qu'il faut suivre ces sentiers avec rigueur et constance. Il reste à mettre ces données en relation avec des résultats d'études antérieures sur l'apprentissage du français (Baribeau, Paradis, 1995) qui avaient permis de mettre en lumière la prépondérance des méthodes alphabétiques et de la méthode globale ainsi qu'une connaissance très vague de la communication chez les sujets inscrits au préscolaire-primaire et en adaptation scolaire et ce, en dépit du fait que ces sujets avaient fait leur primaire et leur secondaire de 1982 à 1994, au beau mitant de l'implantation du « nouveau » programme de français axé sur la communication (ce qui soulève de sérieuses questions sur la pénétration de ces orientations dans les pratiques quotidiennes de la salle de classe). Mais ceci ne devrait pas nous surprendre outre mesure, compte tenu du portrait général qui se dégage des pratiques en vigueur au secondaire (voir à cet effet les résultats de l'enquête menée par l'AQPF et dont les résultats ont fait l'objet d'un article par Simard, Baribeau et Lacroix en 1996 dans le numéro 102 de cette revue).

Les recherches se poursuivent et les douze sujets seront revus en entrevue après chaque année de leur programme de formation ; nous tenterons d'apprécier les changements (régression, progression, renversement ou recadrage) survenus dans leurs conceptions ainsi que les événements marquants de leur formation qui ont pu en permettre l'occurrence.

Certes, des profils semblent se dessiner chez nos futurs maîtres, celui du secondaire se révélant davantage préoccupé de littérature que celui qui se destine à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Ces résultats rejoignent ceux de Élalouf, Benoit et Tomassone (1996) auprès d'étudiants des IUFM (Institut français de formation des maîtres) qui ont dégagé deux « profils » antithétiques : le futur professeur de lycée, plus littéraire, et le futur professeur de collège, plus centré sur la langue et plus « fonctionnel ».

CONCLUSION

Les études recensées par Zeichner et Tabachnick (1981) avaient sonné l'alarme en mettant en lumière le fait que la formation acquise à l'université était souvent complètement évacuée par l'expérience d'enseignement. Or, les nouveaux programmes de formation des maîtres font une plus large place à la pratique d'enseignement ; dès lors, des travaux où l'on parviendrait à créer des outils qui permettent d'identifier rapidement les conceptions des étudiants, d'en suivre leur évolution et de cerner les événements qui accompagnent les changements de conceptions sont essentiels pour faire en sorte que la formation acquise à l'université ne soit pas « mise à la porte de la salle de classe » lorsque le novice fait ses premiers pas dans la profession. Les futurs maîtres sont à la période charnière de leur formation, celle où ils doivent rationaliser un savoir scolaire, le décontextualiser, le faire accéder au statut de savoir scientifique, pour, en retour, trouver les moyens les plus adéquats pour le transposer dans leurs classes. Nos sujets en sont à leurs premiers balbutiements : d'où leurs hésitations, leur incohérence et le flou conceptuel qui se dégagent de leurs propos.

Avant de transmettre aux élèves des connaissances que ceux-ci métaboliseront en savoirs, ils devront poursuivre leur démarche

réflexive, se réapproprié et réarticuler les concepts fondateurs de leur spécialité.

* Professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Trois-Rivières en Sciences de l'éducation

** Professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Montréal en linguistique

BIBLIOGRAPHIE

- Baribeau, C., Lebrun, M., « Représentations de l'objet "langue" chez les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire », dans M. Tardif et H. Ziarno (éd.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1997, p. 109-124.
- Baribeau, C., Paradis, L., « Apprendre à lire : une expérience marquante », dans *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (3, 1995), p. 527-553.
- Cajole-Laganière, H., Martel, P., *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (Diagnostic, 18), 1995.
- Élalouf, M.-L., Benoit, J.-P., Thomassone, R., *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de lettres en question*, Paris, Association française de linguistique appliquée (Travaux et recherches en linguistique appliquée), 1996.
- Giordan, A., De Vecchi, G., *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.
- Lebrun, M., Baribeau, C., *Conscience prédisciplinaire de futurs maîtres : le cas du français*. (à paraître).
- Simard, C., Baribeau, C., Lacroix, D., « La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire », dans *Québec français*, 102 (1996), p. 44-47.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R., « Are the effects of university teacher education "wash out" by school experience ? », dans *Journal of Teacher Education*, XXXII (3, 1981), p. 7-11.

EXEMPLES D'ÉNONCÉS D'ÉTUDIANTS

1. sur la langue

- « Lorsque je me promène, je remarque les pancartes, les menus dans les restaurants. Je fais toujours attention, je trouve cela important. C'est incroyable de voir des fautes sur des pancartes ou dans le journal. Il y a bien des gens que ça ne dérangera jamais, mais moi, personnellement, je m'attarde beaucoup à cela et ça me dérange quand je vois des fautes. »
- « On ne naît pas avec toutes les règles. Il faut travailler, apprendre les pièges de la langue française. C'est de l'acquis, pas de l'inné. »
- « Beaucoup de gens s'expriment plus ou moins bien, mais le message passe quand même. À l'oral, même si on ne connaît pas toutes les règles de la langue, c'est plus facile de faire passer un message. »

2. sur la norme

- « La langue orale et la langue écrite sont deux choses : il y a des choses permises à l'oral qui ne le sont pas à l'écrit. »
- « C'est sûr que le français écrit est plus formel et plus soutenu. Plus le français oral se rapproche de l'écrit, meilleur il est. »
- « Il y aura toujours une différence entre le français écrit et le français oral, mais, en classe surtout, je pense qu'on peut essayer de parler un français peut-être un peu plus soutenu qu'à la maison, pour aider les enfants dans l'écriture. »

3. sur les fonctions de la langue

- « Au secondaire, il faut vraiment élargir ses exemples. Si on se limite à des livres québécois, par exemple, alors on ne verra qu'un style et qu'une culture. »

4. sur la qualité du français au Québec

- « Je crois qu'il y a des lacunes dans notre français parlé et écrit. Mais autant au Québec qu'en France. Je pense qu'ils parlent pas nécessairement mieux que nous en France. »
- « L'enseignante, c'est un modèle, c'est une référence. Je pense que c'est sa responsabilité d'offrir un modèle de qualité à ses élèves ; même si elle est en récréation ou dehors à surveiller, je pense que, quand elle est dans la peau d'une enseignante, c'est sa responsabilité de soigner son langage tout le temps. »

5. sur l'origine des conceptions relatives à la langue

- « Je pense que ça se fait avant tout à la maison. Depuis que je suis jeune, c'était important chez moi. Mes parents nous corrigeaient et ils nous faisaient lire des textes selon notre niveau d'âge. Moi j'ai été gâtée à ce niveau à la maison. [...] Mon père partait en voyage et il me ramenait toujours [un livre], c'était ça son cadeau. On a des photos où je suis toujours installée dans un coin, avec de petits livres pour les jeunes [...]. Lorsque j'étais petite, les devoirs et les leçons étaient importants pour ma mère. Elle me suivait partout, dans mes lectures, elle me faisait reprendre chacun des mots, c'était important que je lise correctement. Je me souviens, entre autres, qu'on faisait des dictées en famille. Je réussissais à battre mon père : ça motive à continuer à améliorer son français. »