

Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard

Gérard-Raymond Roy and Guy Boudreau

Volume 21, Number 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/502000ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/502000ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roy, G.-R. & Boudreau, G. (1995). Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 5–16. <https://doi.org/10.7202/502000ar>

Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive: quinze ans plus tard

Gérard-Raymond Roy
Professeur

Université de Sherbrooke

Guy Boudreau
Professeur

Université de Sherbrooke

Introduction

Processus cognitifs, communication, objectivation de la pratique, compétences langagières: quatre éléments clés qui ont marqué, au début des années quatre-vingt, le renouvellement des programmes d'études de français langue maternelle, tant en Amérique qu'en Europe francophones. D'un pays à l'autre, comme le montre Huot (1993) pour l'enseignement de la grammaire en particulier, il y a bien sûr des différences; mais par delà ces différences – que certains considèrent majeures – cette inclusion, dans les programmes d'études, des apports récents de la psychologie cognitive jumelés à ceux de la linguistique et à ceux d'une pratique discursive authentique accompagnée des effets bénéfiques de diverses rétroactions devait conduire à une sorte de symbiose didactique susceptible de déboucher sur ce qu'il y a plus de quatre siècles, Montaigne a appelé la «teste bien faite», en opposition à la «teste bien pleine».

Cette expression, la «teste bien faite», reprise d'ailleurs par Charmot en 1932 comme titre de son étude sur la formation de l'intelligence, sert en quelque sorte de résultat unificateur à la formation progressive qui est dispensée aux différents ordres d'enseignement¹. Or, cette formation en continuelle évolution passe, de façon presque incontournable, par un développement ou par un affinement des habiletés langagières qui s'effectue en relation avec des apprentissages disciplinaires, qu'ils soient interdisciplinaires, comme l'illustre dans ce numéro la recherche que Moffet a menée sur l'apprentissage concomitant de la philosophie et du français écrit, ou qu'ils soient intradisciplinaires comme le réclame Roy, également dans ce thématique, au regard des diverses catégories linguistiques (morphosyntaxe, syntaxe, lexicque, etc.) sur lesquelles doit porter la réflexion des élèves ou des étudiants lorsqu'ils sont en situation plus ou moins naturelle de compréhension ou de production discursives. C'est donc dans une perspective générale de faciliter la compréhension des divers points de vue et des différentes analyses exprimés ou rapportés dans cet ouvrage collectif que nous effectuons ce retour sur l'enseignement du français des quinze dernières années.

Ce rappel des contenus et des orientations pédagogiques qui ont soutenu l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle au cours de cette période se limite d'une part aux deux volets généraux des programmes d'études de français, à savoir la compréhension et la production, et d'autre part aux volets particuliers que constituent tous et chacun des éléments d'appropriation linguistique qui font partie intégrante de la pratique discursive. En un mot, les indications du *Programme d'études de français* de 1980 mentionnent, pour le cours secondaire, que les élèves doivent développer l'habileté à tenir compte, en situation de communication, du fonctionnement du discours et du fonctionnement de la langue, et ce, tant en situation de réception (lecture et écoute) qu'en situation de production (écriture et expression orale). Comme il s'agit là des orientations, surtout celles retenues alors par le ministère de l'Éducation du Québec, qui ont présidé à la formation des étudiants dont ce thématique analyse le niveau de maîtrise du français écrit, nous croyons nécessaire de les rappeler succinctement; cela devrait faciliter leur mise en relation, soit avec les pratiques discursives des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement, soit avec les raisonnements sur lesquels ils s'appuient pour régir le fonctionnement de la langue. Cela correspond en quelque sorte à la dichotomisation de l'activité langagière décrite par Besse et Porquier (1984) qui distinguent «entre des opérations de "haut niveau", qui concernent l'organisation sémantique, discursive et pragmatique du discours, et des opérations de "bas niveau" qui concernent la morpho-syntaxe, la phonologie et la graphie» (Besse et Porquier, 1984, p. 252).

Le fonctionnement du discours

L'ambition des *Programmes d'études de français* de 1980 était de taille, car les objectifs d'apprentissage recadraient l'enseignement/apprentissage de la langue écrite non plus seulement en fonction des «opérations de bas niveau» mais en fonction surtout de ses fonctions de communication. Une telle orientation restituait ses lettres de noblesse à la sémantique qui, jusque-là, se voyait largement subordonnée aux aspects graphophonétiques et linguistiques. Nul doute que les travaux de Smith (1973, 1975), de Goodman (1976), de Singer (1976) ont influencé la conception de ce programme d'études de français. Les orientations théoriques émises quelques années précédant la diffusion de ce programme convergeaient vers une théorisation des modèles et des processus de lecture qui octroyaient désormais à la signification du texte un rôle actif en cours d'apprentissage de la lecture plutôt que d'en faire la simple résultante d'un décodage adéquat. Dès lors, on parlait du processus de prédiction ou d'anticipation sémantique en lecture. Smith avançait à ce sujet que

nous pouvons raisonnablement accomplir une tâche adéquate de prédiction d'hypothèses vraisemblables sur quelques mots qui suivent, plus particulièrement lorsque nous avons une bonne idée générale des intentions du scripteur (ou du locuteur) (Smith, 1975, p. 93).

Pour sa part, Goodman (1976) introduisait la «devinette sémantique» (*guessing game*) pour faire état de la prise en compte de la signification en apprentissage de la lecture.

Le débat allait alors s'ouvrir entre les tenants de l'approche sémantique² et ceux de l'approche graphophonétique³. Adams et Starr (1982) ont bien résumé les arguments plaidant en faveur de l'une ou l'autre de ces positions pour soutenir à leur tour une théorie nouvelle parfois appelée la théorie du schéma et plus fréquemment appelée la théorie des modèles d'interaction. Ces autrices proposent de considérer une approche qui allierait toutes les variables impliquées dans l'acte de lire sans pour autant soutenir qu'il faille juxtaposer les théories sémantiques et graphophonétiques.

Nous pouvons considérer que le programme d'études de français du primaire se situe dans ce modèle d'interaction puisqu'on y reconnaît deux grands types d'activités: l'activité perceptive et l'activité intellectuelle qu'on appellerait aujourd'hui cognitive. De plus, on distingue l'habileté à lire, les connaissances nécessaires à la lecture et les connaissances du réel et des types de textes. Sur le terrain de l'enseignement, principalement par le biais des programmes de perfectionnement des maîtres en français, on parlera des entrées linguistiques qui sont l'entrée sémantique, l'entrée lexicale, l'entrée graphophonétique, l'entrée syntaxique et l'entrée morphologique. Tous les ingrédients se voyaient rassemblés pour enseigner la lecture selon le modèle d'interaction, d'autant plus qu'il est accompagné de pratiques d'objectivation et qu'il prend en compte l'intention de lecture.

Or, peu de recherches nous permettent, à ce jour, d'évaluer les effets des *Programmes d'études de français* sur les compétences en lecture des étudiants du postsecondaire. Les travaux ont plutôt porté sur la production de textes. Il nous semble toutefois que le faible niveau de maîtrise de la langue écrite au postsecondaire nous permette d'inférer que les stratégies de traitement de l'information tout autant que les habitudes de lecture ne soient pas suffisamment consolidées. En fait, les orientations des programmes d'études du primaire, quoique valables, ont conduit à un morcellement de l'enseignement de la lecture. La perspective intégratrice des entrées linguistiques qui devraient être gérées cognitivement par l'apprenti-lecteur pour accéder à la signification du texte a laissé la place à une stratégie d'enseignement de type additif. Selon cette dernière, chacune des dimensions de la lecture pouvait être enseignée isolément sans pour autant que l'élève soit conduit à la gestion simultanée des différentes opérations (anticipation sur le sens, prise d'indices syntaxiques, morphologiques et graphophonétiques, etc.) qu'il faut mobiliser pour accéder au sens.

À cet égard, dans ce thématique, Moffet, dont la recherche porte principalement sur le transfert des connaissances en écriture, précise en introduction l'importance de prendre en compte la composante de la compétence en lecture, qui, vraisemblablement, ne serait pas sans relation avec la production de texte. Dans son article, d'autre part, Fraisse, en référence aux étudiants français,⁴ constate que le passage des pratiques de lecture personnelle aux lectures exigées dans les cours universitaires se fait difficilement. Legros aussi, à travers l'exercice du résumé, identifie cette difficulté des étudiants belges à traiter le contenu d'un court texte pour en restituer la macrostructure.

Bien que la production de textes ait été largement modélisée depuis les années 1980 (Deschênes, 1988; Hayes et Flower, 1983, 1986, 1987; Scardamalia et Bereiter, 1983, 1986, 1987), bien qu'on ait connu une abondance de recherches sur le sujet, la situation de la maîtrise de la langue ne semble guère s'être améliorée. Sans vouloir discréditer les programmes d'études du français de l'ordre primaire, nous croyons que les objectifs en écriture tels qu'ils y sont soumis négligent les aspects procéduraux de la production de textes car, d'une part, ils concernent les habiletés liées aux fonctions communicatives en production de textes (textes à caractère expressif, informatif, incitatif et ludique) et, d'autre part, les connaissances et techniques nécessaires à l'écriture (orthographe d'usage, orthographe grammaticale et syntaxe). Nous ne retrouvons en aucun cas l'apprentissage de stratégies de production de textes selon lesquelles les élèves seraient conduits à récupérer leurs idées, à les organiser, à rédiger le texte en disposant du sous-processus d'instance de contrôle (*monitoring*) et à réviser leur production.

De plus, l'apprentissage des connaissances et des techniques s'effectue de façon décontextualisée, nous laissant croire que le transfert des connaissances déclaratives vers la production de textes pourrait aller de soi. En référence au texte de Moffet, il apparaît de plus en plus évident que le transfert des connaissances est fonction du contexte d'application de ces connaissances. Comme Boudreau le signale dans ce thématique, il faut aussi que les élèves apprennent à gérer cognitivement des contraintes simultanées qui vont du respect des règles linguistiques jusqu'à celui des normes de la structure textuelle. En d'autres termes, le scripteur performant est celui qui peut gérer la charge cognitive inhérente à la production de texte. En plus d'établir un constat plutôt accablant au sujet de l'acquisition de compétences syntaxiques chez des scripteurs du postsecondaire, Roy observe lui aussi que les sujets capables de fournir des verbalisations métasyntaxiques adéquates le font en se référant à des savoirs procéduraux et situationnels. La recherche de Moffet démontre bien l'importance d'injecter dans la didactique du français des objectifs de développement de la métacognition et d'informer les scripteurs des processus de production de textes en référence à un modèle cognitif. L'orientation des programmes d'études de français va dans le sens que les processus cognitifs en rédaction de textes ne sont pas enseignés ou du moins soumis aux élèves. Quant aux processus métacognitifs, il faut bien admettre qu'ils sont tout à fait absents des programmes d'études de français, ce qui, à notre avis, contribue au développement d'une compétence plutôt intuitive de la langue écrite.

À l'exception des pratiques d'objectivation qui sont présentes dans les programmes d'études des ordres primaire et secondaire, toute la question de la réflexion sur la langue est pour ainsi dire évacuée. Les pratiques d'objectivation portent généralement sur la concordance entre la teneur du texte produit et l'intention préalable d'écriture, sur la prise en compte du ou des interlocuteurs visés, sur le respect des normes établies pour le genre de texte produit. Les aspects métalinguistiques et métatextuels sont tout à fait ignorés dans ces programmes. Il demeure bien sûr difficile d'intégrer dans la didactique du français cette réflexion sur la langue; il

faudra pourtant déployer des efforts en ce sens; par exemple, dans les centres d'aide en français mis sur pied à l'ordre collégial, les moniteurs n'arrivent pas nécessairement à expliciter convenablement à des scripteurs faibles certaines règles grammaticales ou certains processus rédactionnels, comme le relèvent Roy, Lafontaine et Legros (1995) – Fraisse, dans ce numéro, parle aussi de ce type de monitorat en relation avec le développement des habitudes de lecture. Peut-être faut-il croire que ces moniteurs ont été trop peu souvent conduits à l'explicitation des règles qu'ils appliquent sans toutefois en saisir à fond le fonctionnement.

Le fonctionnement de la langue

Simultanément au développement de l'habileté discursive, «la classe de français [doit] amener l'élève à rédiger des textes dont les phrases seront grammaticalement conformes aux règles de la syntaxe française. L'identification et la correction des structures syntaxiques constitueront notamment des activités propres à développer chez l'élève l'habileté à utiliser une langue correcte» (*Programmes d'études de français* de 1980, 5^e secondaire, p. 20). En ce qui a trait à la maîtrise proprement dite des relations grammaticales, tant celles de nombre et de personne que celles de genre et de nombre, les programmes de quatrième et de cinquième secondaire ne disent mot, l'enseignement ou l'apprentissage systématique – et encore, de quel système s'agit-il? – de ces volets prenant fin, en quelque sorte de manière très abrupte, à la mi-parcours du secondaire. Est-ce à dire qu'il faut considérer acquis ces objets d'appropriation linguistique dont l'usage est inévitablement concomitant à toute production discursive? Certes non, comme l'indiquent les résultats aux examens de français de cinquième secondaire et à ceux du test de français que le Ministère fait subir, au Québec, aux finissants du collégial qui désirent entreprendre des études universitaires. En Belgique, dès 1975, et au Québec, depuis 1985, sous la poussée même du monde de l'emploi, les universités ont réagi à ce jeu ministériel de l'autruche en instaurant diverses mesures, tantôt incitatives et tantôt coercitives, susceptibles de permettre à leurs finissants de faire montre d'une connaissance suffisante du français écrit, comme le rappellent Lépine et G. Legros dans ce numéro, ainsi que Roy, Lafontaine et C. Legros (1995).

Cette réaction vivement décriée par les tenants de la pratique discursive, et nous en sommes, avait tout de même une double assise scientifique. La première, celle mise en place par les établissements supérieurs d'enseignement, a donné lieu à la mise au point d'instruments standardisés visant l'évaluation du français écrit des étudiants admis à l'université⁵; elle prenait en compte plus particulièrement, voire exclusivement dans certains cas, les aspects formels de la langue (orthographe grammaticale et lexicale, morphologie, lexique, ponctuation, syntaxe), c'est-à-dire les aspects du français écrit qui se prêtent à une évaluation dite plus «objective» et qui permettent de confronter tous les sujets aux mêmes types de difficultés. La seconde, celle qui, en 1992, par imposition ministérielle, a pour ainsi dire chassé la première, sauf en ce qui a trait à l'évaluation de la connaissance du français écrit des

futures enseignantes et des futurs enseignants de certains établissements universitaires, a consisté à demander aux étudiants de rédiger un texte argumentatif de quelque 500 mots: cette façon de procéder, que Lépine analyse dans ce numéro, a non seulement contribué à uniformiser la pratique évaluative mais elle l'a simultanément alignée sur la pratique pédagogique qui est censée avoir été axée, depuis l'application des *Programmes d'études de français* (1980) du secondaire, sur le développement des compétences langagières. Entre ces deux modes d'évaluation de la connaissance du français écrit, pas de différence réelle toutefois, si nous faisons exception, il va sans dire, des coûts beaucoup plus élevés engendrés, entre autres, par la correction inhérente au second mode d'évaluation. En effet, lorsque l'évaluation est faite selon le premier mode et qu'elle ne tient pas compte de façon aprioriste de l'habileté des étudiants à produire tel ou tel type de texte, ceux-ci décrochent un score d'environ 50 % pour l'évaluation de leur connaissance du fonctionnement de la langue; lorsque l'évaluation est faite selon le second mode et qu'elle prend en compte les compétences langagières, ce qui inclut les compétences linguistiques et les compétences discursives, les résultats de l'évaluation telle qu'elle a été menée au Québec indiquent que les sujets font montre d'une maxicompétence discursive (les résultats avoisinent ou excèdent 90 %) en comparaison d'une minicompétence linguistique (les résultats se situent autour de 50 %). Ce qui signifie, comme le mentionnent séparément Lépine et Roy dans ce numéro, que les résultats attribués pour la compétence discursive ne servent pas à distinguer véritablement les uns des autres les finissants du collégial. En effet, comme la moyenne est de 90 % ou plus pour les volets qui ressortissent à une évaluation subjective et qu'elle n'est que d'environ 50 % pour les volets qui relèvent d'une évaluation davantage objective (Gouvernement du Québec, 1992, 1993), il est permis de s'interroger quant à la valeur scientifique des résultats d'un tel test qui font voir une insuffisance de discrimination pour le volet discursif principalement. Quant aux résultats qui concernent le volet linguistique du test ministériel, ils corroborent à proprement parler ceux que les tests universitaires ont attribués annuellement, de 1987 à 1991, aux étudiants nouvellement admis par les établissements supérieurs d'enseignement. Où est-ce donc que le bât blesse? Partout. Il s'agit certes d'une réponse provisoire que nous nous empressons de préciser.

En introduisant dans le programme – et, par ricochet, en classe, nous l'espérons – le développement des compétences langagières par la communication, les ministères de l'éducation ont favorisé l'avènement d'activités structurantes donnant lieu à l'élaboration de stratégies de traitement de l'information ou de l'argumentation; simultanément, par l'objectivation de la pratique, ils ont concouru à l'établissement d'une relation consciente entre l'élève et un objet d'apprentissage, relation qui s'établit sous la gouverne d'un habile enseignant (Chevallard, 1984, cité par Halté, 1992, p. 17). Mais ici, dire n'est pas faire, pour parodier Austin (1962). La pratique discursive a sans doute engendré des effets bénéfiques dont certains semblent toutefois restés davantage au niveau du dire que du faire: nous prenons à témoin de cela la parution récente du livre de recettes *Pour réussir le test de français écrit des collèges et des universités* (Garneau, 1994) dont les retombées sur la pratique relèvent pour le moins de la motivation externe. Par ailleurs, pour revenir à ce qui concerne plus

spécifiquement le fonctionnement de la langue, le retour sur la pratique préconisé par les programmes d'études est loin d'avoir obtenu les effets escomptés, comme l'illustrent dans ce numéro l'article de Lafontaine et Legros sur les difficultés de français écrit des étudiants faibles, celui de Simard sur les problèmes d'orthographe d'usage qui persistent au postsecondaire et celui de Roy pour les problèmes de syntaxe. Il reste donc bien des dérapages qui montrent, comme l'ont indiqué il y a une décennie Besse et Porquier (1984), «que l'apprenant ne saisit pas tout ce qui lui est présenté, ni de la façon dont on le lui présente ou dont on a prévu qu'il le "saisirait"» (p. 244).

En ce sens, les *Programmes d'études de français* du secondaire de 1980 ont indiqué que «les contenus d'apprentissage [doivent viser] à développer chez l'élève le comportement normal d'un bon scripteur, c'est-à-dire être capable d'écrire correctement tous les mots de son texte, soit par automatisme, soit par raisonnement, en recourant à ses connaissances ou à une ressource externe» (p. 20). Le problème que pose cette assertion est bien sûr celui de distinguer les bons scripteurs des autres, les bons scripteurs étant sans nul doute ceux qui intègrent rapidement par automatisme et par comparaison de contextes le fonctionnement de la langue écrite, ce qui les empêche d'avoir à recourir trop souvent à des ressources externes ou de devoir raisonner ce qui n'est pas toujours rationnel; sans prétendre exagérer, les bons scripteurs sont souvent ceux qui se construisent une relation efficace avec l'objet d'apprentissage linguistique ou autre et qui réussissent malgré l'enseignement scolaire. Quant aux autres scripteurs, toujours pour les aspects linguistiques, ils correspondent à ceux qui disposent de notions inculquées, notions qu'ils n'arrivent pas à appliquer en tenant compte des particularités de chaque contexte; Roy (1994) compare ces scripteurs à des perroquets, à des *béni-oui-oui* de la grammaire. En fait, ces scripteurs plus faibles fondent, à l'instar de la plupart des ouvrages de grammaire, l'établissement des relations morphosyntaxiques sur des raisonnements sémantiques (Lafontaine et Legros, dans ce numéro), «type de raisonnement qui conduit "inévitablement" à l'erreur» comme l'ont confirmé Legros et Roy (1995) dans une étude de verbalisations émises par des sujets des ordres supérieurs d'enseignement.

En pratique, les *Programmes d'études de français* du secondaire de 1980 ont mis en place des mécanismes d'objectivation susceptibles de favoriser un lien symbiotique entre le fonctionnement du discours et le fonctionnement linguistique. Sur le plan du discours, une réflexion, nouvelle à l'époque, allait engendrer des modifications tangibles pour la compréhension et la production textuelle, modifications que d'aucuns ont fait dévier en recettes plutôt qu'en activités d'appropriation discursive véritables. Sur le plan linguistique, rien... de nouveau. Une sorte de vide, au contraire. En effet, en liant à la production discursive, de manière occasionnelle, l'application grammaticale – que nous distinguons de la «réflexion grammaticale» en ce que celle-ci comporte à la fois, comme l'ont indiqué Besse et Porquier (1984), les moyens de raisonner par soi-même et de contester les contenus des grammaires – et en n'exigeant pas des élèves une connaissance précise et approfondie de ce volet de la langue, les programmes de la décennie quatre-vingt n'ont pas produit les effets qu'ils avaient laissé entrevoir pour le plan linguistique.

De cela témoignent dans cet ouvrage la contribution de G. Legros, celle de Lafontaine et C. Legros, celle de Roy ainsi que celle de Simard qui toutes et chacune illustrent à leur manière la diversité des raisonnements linguistiques fautifs et la pauvreté des stratégies orthographiques qui se retrouvent aux ordres supérieurs d'enseignement après la formation secondaire actuelle, et ce, tant au Québec qu'en Europe. En réalité, durant cette période, les producteurs de grammaire – qu'il faut éviter de confondre avec les grammairiens véritables – n'ont pas apporté le support scientifique qui aurait facilité à l'ensemble des élèves du secondaire et des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement la concaténation des plans discursif et linguistique. Les auteurs de grammaires scolaires ont surtout cherché le renouveau dans des présentations syntaxiques arborescentes, oubliant que celles-ci conviennent davantage lorsqu'il s'agit de décrire l'organisation phrastique de langues qui comportent un système morphosyntaxique peu développé, ce qui n'est évidemment pas le cas du français. À ce sujet, la discussion à laquelle se soumet Roy dans ce numéro pourrait contribuer au renouvellement attendu et permettre de pallier cette difficulté, ressentie constamment jusqu'à ce jour, d'articuler la théorie communicative et la réflexion linguistique et d'en arriver, ce faisant, à la cohérence dont parle le Ministère lorsqu'il décrit, à l'intention des éditeurs et des commissions scolaires, les critères devant présider au choix d'un ouvrage de grammaire. Cette cohérence, le Ministère la voit tout particulièrement dans le fait que «les notions traitées adhèrent entre elles de façon homogène sans présenter de contradiction [et que] la langue est présentée comme un système, c'est-à-dire que tous les éléments entrent en relation entre eux de manière systématique et non comme une série de règles à appliquer individuellement sans lien évident entre elles» (Niedoba, 1994, p. 55). L'atteinte de ce haut niveau d'articulation entre le développement de l'habileté discursive et l'intégration des divers éléments qu'elle requiert ne peut advenir que par le développement concomitant des volets cognitifs et linguistiques (Oléron, 1979). Il s'impose donc de «penser le lieu discursif pour lier l'étude et la pratique de la langue» comme l'ont indiqué récemment M.-C. Martin et S. Martin (1994) dans un titre suggestif qui nous ramène *tout de go* à notre point de départ, à savoir que, dans une tête bien faite, se fusionnent les différents savoirs et que de cette jonction émerge la production discursive, qu'elle soit scolaire ou autre.

La motivation

Dans l'attente de cette conciliation didactique entre le fonctionnement linguistique et celui du discours, plusieurs élèves du secondaire croulent sous les difficultés d'apprentissage du français écrit dont ils ne perçoivent ni la cohérence interne ni l'utilité en rapport avec un éventuel emploi. Plusieurs d'entre eux, environ 35 % pour l'ordre secondaire selon les données mêmes du ministère de l'Éducation, joignent les rangs des décrocheurs, et il n'est par rare, au Québec du moins, d'entendre les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement déclarer qu'ils ne veulent plus entendre parler du français écrit (Roy, Lafontaine et Legros, 1995). Il y a trois ans, nous avons fait une brève analyse sociologique des éléments susceptibles d'influencer positivement ou négativement les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement

quant à l'utilisation ou à l'abandon du français comme moyen de communication. Nous avons alors «rappelé certains aspects sociétaux, familiaux et scolaires susceptibles de contribuer ou de nuire au développement de la motivation des étudiants des ordres postsecondaires à disposer d'une connaissance suffisante du français écrit» (Roy et Legros, 1992, p. 49).

Dans ce thématique, deux articles en particulier traitent de la motivation des étudiants des ordres supérieurs d'enseignement vis-à-vis du français écrit. Dans chaque cas, les chercheurs se sont penchés sur la motivation d'étudiants à apprendre le français écrit; ces deux analyses qui partent de la même base de données, celle de la recherche sur la «maîtrise du français écrit des étudiants de collèges et d'universités» (Roy *et al.*, 1989), sont en quelque sorte complémentaires. Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique de ce volet de la recherche ainsi que les instruments de cueillette de données qui ont été conçus et validés sous sa direction, par l'équipe de recherche, Viau dégage les perceptions attributionnelles des sujets forts et des sujets faibles, la perception qu'ils ont de leur compétence en français écrit et la perception qu'ils ont de l'importance d'accomplir divers types de tâches de français écrit. L'étude de Lafontaine et Legros procède des mêmes fondements, mais elle s'appuie sur un sous-échantillon plus vaste, 38 sujets faibles au lieu de 26 pour Viau, et surtout elle situe le profil motivationnel en regard d'une analyse plus détaillée des résultats obtenus par les sujets faibles tant pour leur compétence discursive que pour leur compétence linguistique.

Conclusion

Tels sont les axes de réflexion majeurs qui ont été retenus par nos collaborateurs lorsque nous les avons sollicités pour contribuer à la réalisation de ce thématique. Le premier volet regroupe l'article d'E. Fraisse sur la lecture, ceux de G. Legros, de G. Boudreau et de J.-D. Moffet, qui traitent principalement d'aspects liés à la production de textes. Le second volet comprend les textes de C. Simard et de G.-R. Roy, qui abordent l'un les problèmes d'orthographe lexicale et l'autre ceux de syntaxe, et le texte de L. Lafontaine et C. Legros, qui se sont intéressées tout particulièrement aux étudiants les plus faibles en français écrit à avoir été admis dans les établissements supérieurs d'enseignement. Encadrent l'ouvrage, au début et à la fin, deux profils: le profil de compétence du scripteur universitaire que dégage F. Lépine à la lumière de l'évolution des pratiques évaluatives qui ont eu cours depuis dix ans dans les établissements universitaires du Québec, et le profil motivationnel des étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit que dessine R. Viau.

Au-delà de ces axes précis qui servent de charpente au thématique, surgissent plusieurs convergences euroquébécoises concernant la maîtrise du français aux ordres supérieurs d'enseignement. Une première, plus générale, concerne sans contredit le fait que l'appropriation du français langue maternelle demeure encore largement

perfectible même après toutes ces longues années de formation primaire, secondaire, collégiale ou terminale et universitaire. Une deuxième, d'ordre cognitif, touche l'activité didactique proprement dite située en relation avec la difficulté d'intégrer les savoirs intradisciplinaires au moment de ou dans la production discursive: il y aurait toujours un aspect de laissé pour compte. Une troisième, qui résulte des analyses portant plus particulièrement sur les aspects formels de l'acquisition du français, indique que l'abondance ou l'étalement de savoirs savants ou pseudosavants engendre habituellement incohérence et défaut plutôt que qualité et cohérence. Une quatrième est que, dans l'action, l'élève ou l'étudiant parvient à gérer efficacement la diversité des situations discursives et à y résoudre convenablement les contradictions linguistiques systémiques, même celles pour lesquelles l'école n'a pas encore développé de stratégies de traitement. Une cinquième révèle que, quinze ans après l'implantation des *Programmes d'études de français* axés sur le développement intégral des compétences langagières, les retombées réelles se font encore attendre: les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement semblent avoir davantage acquis des habitudes de parlote que développé une parlure véritable, ainsi que le dirait Vigneault. Divergences aussi, que chacun pourra découvrir au fil de sa lecture.

NOTES

1. Proulx (1994) fait remarquer à ce sujet que cet arrimage doit s'effectuer à la fois de «manière verticale, c'est-à-dire entre les ordres d'enseignement, [...] et de manière horizontale, c'est-à-dire entre les acteurs à chaque moment de la formation dispensée» (p. 241-242).
2. On parle dans ce cas des modèles du bas vers le haut (*bottom-up*).
3. On parle dans ce cas des modèles du haut vers le bas (*top-down*).
4. Notons aussi qu'en France les travaux de Smith, de Goodman et d'autres qui ont préconisé des modèles de lecture «d'opération de haut niveau» ont été largement diffusés et soutenus par Foucambert.
5. On peut penser ici au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* comprenant les volets «identification d'erreurs», «correction de textes» et «rédaction» qui a été développé par une équipe de l'Université de Sherbrooke (Biron, Lafontaine et Roy, 1986) et à deux autres tests de maîtrise du français écrit réalisés plus tardivement, l'un par l'Université du Québec à Montréal en 1990 et l'autre, en 1990-1991, produit conjointement par l'Université Laval et par l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. et Starr, B. J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de psychologie*, 35(356), 695-703.
- Austin, J. L. (1962, version française 1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-118.

- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Biron, H., Lafontaine, L. et Roy, G.-R. (1986). *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Charmot, F. (1932). *La « Teste bien Faicte »*. Paris: Éditions Spes.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Garneau, J. (1994; 1^{re} édition, 1993). *Pour réussir le test de français écrit des collèges et des universités*. Ville Saint-Laurent: Éditions du Trécaré.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer et R. B. Ruddell (éd.), *Theoretical models and processing of reading* (p. 470-496). Newark, DE: IRA.
- Gouvernement du Québec (1980). *Programmes d'études de français (1^{re} à 5^e secondaire)*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *Test de français – Résultats: épreuve de mai 1992*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Gouvernement du Québec (1993). *Test de français – Résultats: épreuve de mars 1993*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Foucambert, J. (1988, 1^{re} édition 1976). *La manière d'être lecteur*. Orgeval: Éditions MDI.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1983). *A cognitive model of the writing process in adults*. Final Report. Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, PA, National Institute of Education (éd.), Washington, DC.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30.
- Huot, H. (1993). Grammaire scolaire et organisation institutionnelle. *Enjeux*, 28, 5-51.
- Legros, C. et Roy, G.-R. (1995). Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords de genre et de nombre. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-257.
- Martin, M.-C. et Martin, S. (1994). Penser le lieu discursif pour lier l'étude et la pratique de la langue. *Questions de langue à l'école – Le français aujourd'hui*, 107, 72-81.
- Niedoba, A. (1994). *Le choix d'un ouvrage de grammaire*. Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Oléron, P. (1979). *L'enfant et l'acquisition du langage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Proulx, J. (1994). L'arrimage entre les ordres d'enseignement dans l'enseignement du français: une double perspective. In C. Préfontaine et G. Fortier (éd.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 241-244). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Roy, G.-R. (1994). Du psittacisme grammatical à une compréhension systémique du français écrit. In C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français – Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 58-66). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R., Tardif, J., Lafontaine, L., Boudreau, G. et Viau, R. (1989). *La maîtrise du français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (projet de recherche). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Roy, G.-R. et Legros, C. (1992). *Regard sur la pratique du français écrit au postsecondaire au Québec*. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 15-66). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (p. 686-724). New York, NY: M.C. Macmillan Publishing.
- Smith, F. (1973). *Comment les enfants apprennent à lire*. Montréal: France-Amérique.
- Smith, F. (1975). *Comprehension and learning a conceptual framework for teachers*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Singer, H. (1976). Conceptualization in learning to read. In H. Singer et R. B. Ruddell (éd.), *Theoretical models and processing of reading* (p. 302-319). Newark, DE: IRA.