

LA PRISE DE POSITION DE L'ÉQUIPE DIDACTIQUE DE QUÉBEC FRANÇAIS

À la suite de la récente décision du ministre Pierre Reid de reporter le projet de réforme au secondaire sans explication suffisamment étayée, il nous semble utile d'exprimer ici notre inquiétude et de rapporter certaines interrogations entendues dans les écoles.

Pourquoi une décision aussi hâtive ? Qu'advient-il des projets entrepris dans les écoles secondaires ciblées ? Quelles conséquences aura ce report, sinon la démobilisation des enseignants au préscolaire, au primaire et au secondaire ? Qui rassurera les enseignants du primaire, à juste titre inquiets de la tournure des événements, et qui vivent la réforme depuis 1999 ? Comment s'effectuera, pour les élèves, à l'automne 2003, le passage du primaire au secondaire si les enseignants du secondaire ne sont pas prêts ? À quoi aura servi le travail des conseillers pédagogiques et d'autres soutiens à la réforme si on reporte pour la seconde fois une réforme déjà bien enclenchée et qui est issue des États généraux sur l'éducation ? Comment les directions d'école peuvent-elles diriger leur équipe, organiser la formation continue, rallier les troupes quand, encore une fois, plutôt que de « faire autrement », on fait simplement... patienter ?

Dans la vie, on avance de deux pas, on recule, mais c'est pour mieux sauter en avant... Pourquoi n'en serait-il pas de même avec la réforme au secondaire ?

POINT DE VUE DES DIDACTIENS

Consultés de manière informelle, les partenaires universitaires se réjouissent de disposer de plus de temps pour discuter avec le MEQ sur la question des contenus disciplinaires, notamment des apprentissages visés en français.

Développer une culture de la langue dans l'école québécoise¹

>> SUZANNE-G. CHARTRAND*

Les réformes actuelles, en France comme au Québec, célèbrent le mot *culture*. Elles prétendent adopter une « approche culturelle dans l'enseignement » et recon-naissent le besoin de « rehaussement du contenu culturel » de l'école. Pourtant, on cherche en vain dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) un projet articulé de promotion d'une culture de la langue. Par culture de la langue, j'entends un ensemble organisé de savoirs sur la langue et les textes, de savoir-faire langagiers : parler, écouter, lire, écrire et de valeurs associées aux pratiques langagières².

Dans ce court texte, j'exposerai cinq conditions essentielles si l'on veut vraiment promouvoir une culture de la langue à l'école québécoise. Cette dimension essentielle de la culture devrait être une des priorités des autorités politiques et scolaires si elles souhaitent réellement une école « démocratique et équitable », mission impossible s'il n'y a pas prise en charge de la culture par l'institution scolaire, des orientations aux pratiques éducatives.

Pour une autre conception de la langue

Depuis plusieurs décennies, les programmes québécois de français véhiculent une conception exclusivement référentielle et utilitariste de la langue conçue comme un « outil de communication et un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines » (MEQ, p. 70). Or, la langue n'est pas qu'un outil ou qu'un véhicule³. Plus fondamentalement et plus originellement, elle est ce qui parle en nous et nous constitue comme patrimoine de textes et de formes historiquement finies, comme un ensemble de règles et de potentialités, comme un dialogue interpersonnel avec le présent et le passé, selon le philosophe Vattimo (Simard, 2002). La conception de la langue sous-jacente aux programmes conduit à la concevoir d'abord, voire essentiellement, comme un *code* (mot consacré dans les documents ministériels et repris dans le milieu scolaire). Si le français, comme toutes les langues naturelles, présente des contraintes d'utilisation (normes et règles) qui l'apparentent à un code, il offre aussi de vastes possibilités de création, de subversion, ce qui rend la comparaison avec les codes (pensons au code de la route) boiteuse et même dangereuse. Cette conception réductrice de la langue a des conséquences didactiques considérables. Par exemple le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) présente l'écriture comme la mise en forme d'une pensée qui doit se conformer au « code », ce qui implique un type fonctionnel d'apprentissage de l'écriture. Or, on le sait, au moins depuis Vygotsky, l'écriture ne reflète pas la pensée. Dans l'activité d'écriture, la pensée se forme et se construit dans et par l'écriture.

La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot (Vygotsky, p. 430-431).

Le langage écrit est « l'algèbre de l'esprit », selon Vygotsky (Schneuwly, 1985). La conception vygotkienne de l'écriture, pratique culturelle par excellence, induit une didactique de l'écriture qui permet de renouveler et d'améliorer l'enseignement de l'écriture à l'école⁴.

Une place significative pour les apprentissages langagiers à l'école

Le développement des compétences langagières, lire et écrire, écouter et parler (en utilisant la variété standard) demande beaucoup de temps et d'efforts de la part des élèves, de même qu'un enseignement systématique, organisé selon une progression rigoureuse et réaliste. Lire et écrire sont des apprentissages qui ne peuvent se faire essentiellement à court terme, de façon incidente ou désordonnée, à l'occasion de la réalisation de projets, par exemple. Ils doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique dispensé par des enseignants compétents. Bien qu'il y ait un consensus social sur l'importance à accorder à la maîtrise de la langue, le nouveau cursus ne prévoit que neuf heures de français par semaine au premier cycle et sept heures aux 2^e et 3^e cycles (élèves de 8 à 12 ans) et cinq heures au secondaire⁵, ce qui est nettement insuffisant pour garantir une maîtrise satisfaisante de la langue écrite et orale standard par tous. En outre, de ce temps, combien sera dévolu à un véritable enseignement de la lecture, de l'écriture et de la communication orale incluant les apprentissages décontextualisés sur la langue et les textes (lexique, syntaxe, orthographe, conjugaison, ponctuation, structure textuelle, littérature) essentiels au développement de ces compétences ? On peut craindre que la tendance à mettre systématiquement les élèves « en projets » ou dans des « contextes signifiants » ne réduise considérablement le temps consacré à l'étude de la langue. De plus, il faut éviter que l'objectif d'amener le corps enseignant à se préoccuper du développement des compétences langagières n'aboutisse à relativiser les apprentissages à faire dans la classe de français. S'il est grandement souhaitable que les enseignants des disciplines autres que le français proposent davantage de tâches de lecture et d'écriture, et qu'ils puissent soutenir leurs élèves dans la réalisation de ces dernières, il est nécessaire qu'ils soient sensibilisés et formés à propos des difficultés que représentent la lecture et l'écriture dans leur discipline. Enfin, la réflexion sur la prétendue transversalité des compétences (Rey, 1996) est une priorité si l'on veut que l'importante décision de faire en sorte que le développement des compétences langagières des élèves soit la responsabilité de tous les intervenants scolaires ne reste pas un vœu pieux ou, ce qui serait pire encore, qu'elle n'entraîne la dilution de la discipline « français ».

De plus, l'on ne peut continuer d'enseigner d'autres langues proches du français comme le sont l'anglais et l'espagnol sans établir explicitement des ponts entre ces langues et ces cultures et la langue française et les cultures d'expression française.

Enfin, comme la langue n'est pas seulement un code et qu'elle est avant tout une pratique sociale et culturelle, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale doit se faire dans des contextes communicatifs variés qui s'apparentent aux pratiques sociales.

La légitimation de l'enseignement de savoirs disciplinaires sur la langue, les textes et la littérature

Une culture de la langue implique de transmettre aux élèves du primaire et du secondaire des connaissances générales sur la langue, sur les grandes étapes de son évolution, les grandes régularités de son système et de ses sous-systèmes : phonétique, graphique, orthographique, lexical, syntaxique et ses emplois triviaux comme spécialisés, fonctionnels comme artistiques. Une véritable culture de la langue exige donc un enseignement systématique et ordonné selon une progression rigoureuse et réaliste de la grammaire, prise au sens large du terme (description de l'ensemble des phénomènes régulés et normés de la langue, du mot au texte en passant par la phrase) et de l'étude des textes. Les connaissances sur la langue transforment la conception qu'on se fait de la langue. Le français cesse d'être vu comme une langue capricieuse, absurde, compliquée et comptant plus d'exceptions que de régularités. L'élève qui prend conscience des régularités de la langue développe un regard plus confiant et plus complice, car sa maîtrise devient accessible. Faire de sa langue un objet d'étude, la mettre à distance, c'est objectiver une part de soi et de sa culture.

De plus, les savoirs enseignés sur la langue et les textes doivent être présentés dans leur profondeur historique en faisant comprendre qu'ils sont les produits de compromis, de tensions sociales et idéologiques et qu'ils ne vont pas de soi. Une culture de la langue conçoit la langue comme un système en évolution avec ses contraintes, mais aussi ses immenses possibilités.

Réhabiliter l'enseignement de la littérature

La littérature est un art qui travaille la langue, qui ne vit que d'elle et par elle. En ce sens, elle fait partie intrinsèque d'une culture de la langue, bien qu'elle fasse aussi partie de la culture artistique. Elle doit donc être un objet d'étude dès le plus jeune âge. Pourtant, au cours des trois dernières décennies, l'enseignement de la littérature a subi une double remise en cause. Dans ses finalités, d'abord : l'enseignement systématique de connaissances (en général, ordonnées historiquement) a largement cédé le pas à des pratiques visant à développer le goût de lire chez les élèves. « Dans ses objets, ensuite : le « panthéon » consacré par la tradition scolaire a cédé sous la critique à la fois sociologique et psychopédagogique pour céder la place à l'infinité des textes disponibles, parmi lesquels chacun peut choisir assez librement en fonction de l'actualité et des intérêts des élèves ; un indice, parmi d'autres, de cette évolution a été l'effacement du mot même de *littérature* au profit de celui de *textes littéraires* dans plusieurs programmes scolaires » (Legros, 2001). Mais de dire Legros, Pourquoi l'un éclipserait-il l'autre, ne peut-on pas réconcilier ces deux objets ? L'enseignement de la littérature⁶ fait partie intégrante d'une culture de la langue, car, comme l'écrit Todorov, poéticien, écrivain et professeur :

Quant aux livres, ils sont nécessaires à un double titre. D'abord ils nous mettent en relation avec le passé (c'est le « don des morts »), ils nous transmettent en héritage toute l'expérience de l'humanité et en même temps permettent d'inscrire notre petite vie dans la trame de l'histoire mondiale. D'autre part, loin

d'être une évasion, ils nous amènent à saisir l'ordre et le projet de la vie, donc à lui découvrir un sens. Les livres de fiction, romans et poésie, sont à cet égard plus efficaces que les autres : pour être compris, le monde vécu doit être doublé d'un monde imaginaire (Todorov, p. 169).

Dans le cours de français, plusieurs approches permettent de travailler la littérature et les textes littéraires (les textes entiers comme les extraits) au secondaire et même au primaire. Aucune ne doit être exclue ou exclusive. L'ordre dans lequel on les utilise ou la place accordée à l'une ou à l'autre variera selon le moment choisi dans la classe, le texte à lire, les intérêts et les capacités des élèves, l'objectif visé, etc. Nous pouvons schématiquement retenir les suivantes :

- une approche informationnelle ou encyclopédique : situer les textes et leur auteur dans le temps et l'espace, dans un réseau de textes, d'hommes et d'idées sur le monde et la littérature (style, genre, etc.) ;
- une approche esthétique : exploration de certains procédés stylistiques et de leurs effets, de certains concepts littéraire (récit, personnage, temporalité, structure, genre, etc.) ; mise en relation avec d'autres textes (intertextualité) afin d'interpréter le texte ;
- une approche sociologique : analyse de l'institution littéraire, du monde du livre, de l'édition, etc. pour désacraliser le texte littéraire et le situer dans le marché du livre, pour comprendre les machines publicitaires, etc. ;
- une approche ludique et subjective : le plaisir de la découverte, le plaisir de lire sans avoir à en rendre compte ou le plaisir de partager sa lecture, etc. ;
- une approche éthique et idéologique : étude des valeurs évoquées ou brandies dans les textes et discussion de ces valeurs.

Toutes ces approches exigent du maître nombre de savoirs et des pratiques qui sont toujours une conquête, condition pour qu'il soit « passeur culturel » (Zakharthouk, 1999).

Des exigences plus grandes pour tous les futurs maîtres et une meilleure formation pour les enseignants de français

Ces exigences convergent vers la nécessité d'une meilleure formation sur la langue, les textes, la littérature et sur les pratiques langagières non seulement pour les futurs maîtres de français, mais pour tous les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Le renouvellement de l'enseignement du français amorcé au cours des dernières années nécessite une formation didactique continue des enseignants. Elle fait encore cruellement défaut, faute d'une volonté politique des administrations scolaires qui sous-estiment les besoins de formation des enseignants dans leur discipline, comme si les connaissances acquises étaient suffisantes et qu'elles n'avaient pas à être constamment réinterrogées à la lumière des recherches.

En guise de conclusion

J'ai soutenu ailleurs (Chartrand, à paraître) que les différentes réformes scolaires depuis 35 ans, dont les plus récentes, n'arrivent pas à sortir l'école de la crise, plus encore qu'elles en exacerbent souvent les manifestations, et qu'un de leurs effets pervers est l'érosion des savoirs disciplinaires, en parti-

culier ceux historiquement rattachés à la discipline « français ». Ce plaidoyer pour une culture de la langue se veut une contribution à la nécessaire réhabilitation de la culture dans l'école québécoise.

Si l'épanouissement d'une culture de la langue nécessite un certain nombre de conditions, l'on ne saurait oublier la nécessité de la valorisation de la mission culturelle des enseignants. « La culture n'est pas d'abord dans les programmes ; elle est dans les maîtres qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à nos inquiétudes, à nos préoccupations et à nos attentes de sens » (Simard, 2000, p. 38).

* Professeure de didactique du français à l'Université Laval

Notes

- 1 Ce texte adopte l'orthographe rénovée à la suite des Rectifications orthographiques adoptées en décembre 1990 par le Conseil supérieur de la langue française (organisme réunissant les instances politiques responsables de la langue en France, au Québec, en Suisse romande et dans la Communauté francophone de Belgique) et approuvées par l'Académie française en janvier 1991. Pour plus d'informations, voir le site : <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/ess.html>
- 2 Notons toutefois que si les savoirs et les savoir-faire langagiers sur les textes incluent les textes littéraires, la littérature et son enseignement relèvent aussi de la culture artistique.
- 3 Témoin de cette conception instrumentale, la nouvelle désignation de la discipline « français », qui devient *langue d'enseignement*, au Québec ! Le MEQ réduit ainsi outrageusement la portée du cours de français et, de ce fait, de la langue française dans l'école québécoise. Le français se présente non plus comme la langue de la culture et de la société québécoise, mais comme un véhicule pour l'enseignement des disciplines comme c'est le cas dans certaines régions du monde où le français sert de langue d'enseignement sans être la langue première des élèves et des étudiants. La discipline française devrait être nommée *français, langue première*, cette expression *langue première* désignant la langue de la communauté linguistique majoritaire, la langue de la société civile et de l'État, et, par conséquent, la langue d'adoption des immigrants et de la scolarisation obligatoire (Chartrand et Paret, 1995 ; Simard, 1997 ; Marquillo, 1998). Cette acception de *langue première* remplace avantageusement celle de *langue maternelle*, car cette dernière a, entre autres torts, celui de naturaliser la langue (dans l'opposition langue/culture) : la langue maternelle étant rattachée symboliquement à la mère (génitrice), voire à la mère-patrie (Urbain, 1982), alors que la notion de *langue première* a l'avantage de rendre compte du statut d'une langue autant au plan individuel que collectif (dans l'institution scolaire et dans la société).
- 4 Voir les travaux et les recherches expérimentales de didacticiens du français comme C. Bonnet, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, Y. Reuter, B. Schneuwly et M. Wirthner, par exemple.
- 5 Les piètres performances en français des élèves et étudiants doivent être mises en relation avec le temps alloué au « français » au primaire et au secondaire. Depuis 1960, il a diminué de 30%. Cette baisse signifie que les élèves qui, autrefois, quittaient l'école à la fin de la 7^e année étaient autant scolarisés en français que les diplômés de 5^e secondaire aujourd'hui (Simard, 1997).
- 6 Comme objet d'enseignement, Legros (2001) distingue la littérature, une unité dynamique conçue comme une aventure humaine particulière inscrite dans le temps, des textes littéraires : une juxtaposition sans bornes de textes.

Bibliographie

- Chartrand, S.-G., « Vivement une culture de la langue à l'école », dans *Actes du Colloque « Éducation, culture et formation des maîtres »*, ACFAS 2002, Québec, Presses de l'Université Laval, à paraître.
- Chartrand, S.-G., C. Fisher, C. Simard et M.-C. Paret, « Le programme de français du secondaire : état des lieux et perspectives », *Québec français*, 128 (2000).
- Chartrand, S.-G. et M.-C. Paret, « Langues maternelle, étrangère et seconde : une didactique unifiée », dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan pédagogie, 1995, p. 197-209.
- Legros, G., *Faire lire des textes ou enseigner la littérature*, conférence prononcée à la journée d'études de la DFLM, Montréal, juin 2001, sur le site de DFLM Québec/Canada.
- Marquillo Larruy, M., « La notion de langue maternelle est-elle une valeur sûre ? », dans G. Legros et al. (dir.), *Actes du 7^e colloque de la DFLM*, Bruxelles, DFLM, 1998, p. 129-134.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- Rey, B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.
- Schneuwly, B. et coll., *Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 1985.
- Simard, C., *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent, ERPI (L'école en mouvement), 1997.
- Simard, D., « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, 1 (2000), p. 63-82.
- Simard, D., « L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale ? », *INRP, Revue française de pédagogie*, 132 (2000), p. 33-41.
- Todorov, T., *L'homme dépaycé*, Paris, Seuil, 1996.
- Urbain, J.-D., « La langue maternelle, part maudite de la linguistique », *Langue française*, 54 (1982), p. 7-28.
- Vygotsky, L., *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985 [1934].
- Zakharthouk, J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur, 1999.