

VIE PÉDAGOGIQUE

VIE PÉDAGOGIQUE

NUMÉRO 149 – DÉCEMBRE 2008

DOSSIER : LE FRANÇAIS, ENJEU SOCIAL, TRÉSOR CULTUREL

TABLE DES MATIÈRES	
Mot de la rédaction.....	3
DOSSIER : LE FRANÇAIS : ENJEU SOCIAL, TRÉSOR CULTUREL.....	
5	
Structurer sa pensée.....	7
Perceptions d'enseignants sur les pratiques scolaires (Guy Lusignan).....	7
L'oral et l'écrit, pour structurer la pensée et construire des savoirs! (Donald Guertin).....	13
Enseigner la poésie, est-ce rentable? (Arlette Pilote).....	20
Le nouveau visage de la littérature (Abigail Anderson traduit par Raymonde Verreault).....	23
The Changing Face of Litteracy (Abigail Anderson).....	28
Développer une compétence langagière.....	32
Comment le dire autrement? (Donald Guertin).....	32
Rencontre avec M ^{me} Odile Lamy. Lire pour mieux écrire! Écrire pour mieux lire? (Donald Guertin).....	39
Le rôle des enseignants de toutes les disciplines (Christiane Blaser).....	44
Communiquer oralement en classe : une compétence transversale (Monique Lebrun).....	49
La compétence à communiquer oralement chez les enseignants en formation (Monique Lebrun).....	53
Ouvrir à la culture.....	57
Pour une pédagogie de la culture et de la langue (Héloïse Côté).....	57
Une école secondaire vibrante d'art, de culture et d'histoire (Paul Francoeur).....	61
Les activités parascolaires et la dimension sociale et culturelle de la langue (Guy Lusignan).....	67
Enseigner « la compétence de communication interculturelle » :	
une réalité à explorer (Denise Lussier).....	70
Comment intégrer la culture dans la classe de français? (Héloïse Côté et collaborateurs).....	76
TEXTES HORS DOSSIER.....	
81	
La formation initiale des enseignants en éthique et culture religieuse (Vincent Beaucher).....	81
La philatélie : un outil pour une approche éducative multidisciplinaire (Stéphane Vallée).....	84
Vos brouillons m'intéressent (Henda Toumi).....	88
VOS IMPRESSIONS.....	
90	
La pédagogie de la situation : réflexions et réactions (Isabelle Goupil).....	90
LUS, VUS ET ENTENDUS.....	
92	
HISTOIRE DE RIRE.....	
94	

MOT DE LA RÉDACTION

BROUILLONS D'ÉCRIVAINS

Régulièrement, les élèves font des *productions écrites* et ils doivent se soumettre à une démarche prescrite dans le programme pour arriver au résultat qui sera évalué. Mais ils ne respectent pas toujours les étapes imposées et il leur arrive parfois – même dans le cas des élèves appliqués – de produire les traces exigées *après* avoir écrit un texte qui est souvent un premier jet.

Convaincre les élèves de l'importance de faire un brouillon et de relire leur texte est un défi pour tous les enseignants du primaire et ceux du secondaire qui enseignent d'autres matières que le français. En effet, il s'agit ici de faire prendre conscience de la langue comme outil de communication : un instrument essentiel dans toutes les activités humaines et, par conséquent, dans toutes les disciplines scolaires. C'est un défi quotidien pour les enseignants, qui se heurtent chez les élèves à une incompréhension tenace.

Ce n'est pas le cours de français...

Vous comprenez! C'est l'essentiel

Il leur faut souvent faire une priorité d'école de la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* et de ses composantes, qui exigent de l'élève de connaître et de respecter les usages, les règles, les codes et les conventions.

Ce souci constant que doit avoir l'élève s'avère une piste de solution pour remédier à la piètre compétence en langue de communication qui est relatée constamment par les médias. Certes, il faut que l'élève acquière des connaissances linguistiques (à travers la dictée, entre autres activités), mais c'est surtout par l'usage quotidien de la langue dans des activités d'écriture significatives que se peaufinera cet outil extraordinaire pour structurer son identité...

Les recherches le prouvent, la pratique le confirme; mais comment faire pour que les jeunes et tous les acteurs du monde de l'éducation en soient assez convaincus pour donner du temps et de l'espace à ces apprentissages transversaux? Et pourtant, il existe plusieurs stratégies pour faire émerger cette conscience de l'écrit, vecteur essentiel du développement du jeune.

Par exemple, il est intéressant de faire témoigner un écrivain sur son métier :

[\[http://publications.mcc.gouv.qc.ca/applicat/rcultedu.nsf/autecrivainweb?openview\]](http://publications.mcc.gouv.qc.ca/applicat/rcultedu.nsf/autecrivainweb?openview)

Trop souvent, les élèves pensent que le professionnel de l'écriture a rédigé du premier jet un ouvrage, car il était investi d'une inspiration divine qui l'a fait créer naturellement...

Quand les jeunes entendent témoigner les auteurs, ils prennent conscience du dur labeur du scripteur. Ils découvrent ainsi les nombreux métiers de l'écriture qui entourent l'édition d'un ouvrage. Ils commencent à réaliser qu'écrire est un travail qui demande de planifier, revoir, réviser et transcrire. Les enseignants qui travaillent avec des codes de correction remarquent chez leurs élèves un développement de la conscience de l'écrit. Au fil de ses brouillons, l'élève voit ainsi sa pensée se préciser et son vocabulaire s'améliorer. La classe devient alors un chantier où de petits *scribes* se déplacent pour aller

consulter différents outils de référence (ordinateurs y compris) et se poser des questions pour s'entraider et produire ainsi le meilleur texte possible.

Une autre approche intéressante consiste à soumettre aux élèves des brouillons d'auteurs célèbres. Par exemple, ceux de Victor Hugo, Zola ou Balzac, entre autres. Ces brouillons témoignent d'un travail ardu. Il existe d'ailleurs un site qui permet de consulter des brouillons d'écrivains : [<http://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm>]. Grâce à cette activité, les élèves se rendent compte de cette dimension essentielle de l'acte d'écrire.

Parmi des stratégies possibles, l'enseignant pourra « s'amuser » à écrire un texte au tableau en verbalisant tout le dialogue intérieur qui agite ses neurones lorsqu'il s'adonne à cette activité...

Cela prend du temps, c'est vrai. Mais ce temps qui semble volé s'inscrit dans une démarche qui permet à l'élève de développer sa conscience de l'écrit; en d'autres mots, de découvrir l'importance de bien maîtriser cet outil dans la vie courante. C'est ce qui est le plus important, selon les recherches, et le Programme de formation de l'école québécoise laisse aux enseignants cet espace de liberté.

Il faut l'occuper.

Camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

DOSSIER

LE FRANÇAIS : ENJEU SOCIAL, TRÉSOR CULTUREL

N.D.L.R. : Pour faciliter la navigation dans le dossier, nous avons choisi de présenter ce dernier en deux sections :

Dans la section **Pourquoi?**, nous rappelons les éléments de réflexion qui ont motivé nos choix dans la préparation du dossier.

Dans la section **Contenu**, nous présentons de façon systématique les articles et leurs auteurs.

POURQUOI?

Dans le cadre du plan d'action *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société*, lancé en février 2008, la revue *Vie pédagogique* se devait d'apporter des éléments pour soutenir les enseignants et les enseignantes dans cette vaste entreprise.

Comment participer à la valorisation de la langue? Telle est la question qui a guidé l'élaboration du présent dossier.

Il ne fallait pas se limiter au français perçu essentiellement comme une discipline. Nous avons tenté de démontrer qu'il fallait « décharger » l'enseignant de français de la responsabilité de l'amélioration de la langue dans les classes. Comment faire pour développer un souci de la langue et prendre en compte la qualité du français dans tous les cours? Comment apporter un éclairage particulier sur le rôle de l'écrit pour apprendre en valorisant tous les types de production et en définissant la pensée en action à travers des traces? Voilà d'autres préoccupations auxquelles nous avons tenté de répondre, en mettant en évidence le fait que la communication écrite favorise la réussite scolaire. Le traitement de cet aspect de la langue pourra, nous l'espérons, convaincre les enseignants de toutes les disciplines que ce dossier les concerne.

CONTENU

Nous avons choisi de faire ressortir certaines des fonctions essentielles de l'apprentissage de la langue.

- **STRUCTURER LA PENSÉE**

Pour débiter, nous avons laissé la parole à des enseignants et des enseignantes, dans une table ronde dont Guy Lusigan nous fait un compte rendu intitulé *Perceptions d'enseignants sur les pratiques scolaires*.

Dans *L'oral et l'écrit, pour structurer la pensée et construire des savoirs!*, vous prendrez connaissance des idées de Gérard Diet, dont les propos sont rapportés par Donald Guertin. La poésie a toujours été le parent pauvre des types de textes soumis aux élèves. Pourtant, sa fréquentation permet de s'ouvrir à un monde de représentations variées. Arlette Pilote nous en convainc, dans un texte intitulé : *Enseigner la poésie, est-ce rentable?*

La littératie est un concept qui permet de réfléchir sur les fonctions de la langue. Abigail Anderson nous en fait l'illustration dans *Le nouveau visage de la littératie*, une traduction du texte dont le titre original est *The changing Face of Literacy*.

▪ DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Donald Guertin, dans un article intitulé *Comment le dire autrement?*, nous sensibilise à la notion de registre de langue, qu'il est essentiel de comprendre pour s'assurer une véritable compétence langagière.

Pour sa part, Odile Lamy nous informe des résultats d'une recherche sur le rôle de la lecture dans l'amélioration de la compétence à écrire, dans un entretien avec Donald Guertin : *Rencontre avec M^{me} Odile Lamy. Lire pour mieux écrire! Écrire pour mieux lire?*

Le souci d'une réelle compétence langagière n'est pas réservé au seul prof de français. Il doit être présent chez l'ensemble du personnel enseignant. Christiane Blaser nous en fait la démonstration dans *Le rôle des enseignants de toutes les disciplines*.

Dans les textes intitulés *Communiquer oralement en classe : une compétence transversale* et *La compétence à communiquer oralement chez les enseignants en formation*, Monique Lebrun nous fait part à son tour de son expertise dans le domaine.

▪ OUVRIR À LA CULTURE

La langue est porteuse de culture et nous souhaitons témoigner de cette réalité incontournable. D'abord, plus théoriquement, dans *Pour une pédagogie de la culture et de la langue*, un texte d'Héloïse Côté.

Ensuite, plus concrètement, dans le reportage de Paul Francoeur, *Une école secondaire vibrante d'art, de culture et d'histoire*, et dans celui de Guy Lusignan, *Les activités parascolaires et la dimension sociale et culturelle de la langue*.

Denise Lussier nous présente d'autre part un modèle qui permet la prise en compte de la diversité dans la classe : *Enseigner « la compétence de communication interculturelle » : une réalité à explorer*.

Héloïse Côté clôt ce dossier en nous proposant des pistes pour enrichir le cours de français d'éléments culturels, dans un texte intitulé : *Comment intégrer la culture dans la classe de français?*

Bonne navigation.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

➤ STRUCTURER LA PENSÉE

PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES SCOLAIRES

Propos recueillis par Guy Lusignan

Il est reconnu que l'école, par les différentes situations d'apprentissage qu'elle propose aux élèves, aide ceux-ci à développer leurs compétences langagières. Il va alors de soi que l'apprentissage de la langue est l'une des priorités de l'école à laquelle tous les enseignants doivent adhérer, car elle est l'outil privilégié pour structurer la pensée et s'approprier la culture. *Vie pédagogique* a réuni un groupe d'enseignants du primaire et du secondaire pour connaître leurs perceptions et les pratiques en cours dans les écoles concernant cette problématique. Différentes questions ont été abordées, de manière que les participants puissent se prononcer sur le rôle de la langue et l'apport des enseignants de français et des autres matières et sur la façon dont ceux-ci pourraient prendre en compte la qualité de la langue.

QUELS MOYENS DOIVENT ÊTRE UTILISÉS POUR AMENER LES ÉLÈVES À PRENDRE CONSCIENCE DE L'IMPORTANCE DE LA LANGUE?

Les participants, tous de la région montréalaise, abordent rapidement la question des pratiques dans les écoles, des moyens que l'on pourrait privilégier et des obstacles à surmonter. D'entrée de jeu, Christine Laforce fait valoir un principe général sur lequel devrait être fondé l'apprentissage du français : « Il doit passer par l'enseignement d'une langue qui est vivante et branchée sur la société dans laquelle on vit, la société montréalaise, la société québécoise et sa culture. »

▪ PROPOSER DES SITUATIONS DE COMMUNICATION SIGNIFIANTES

Ritalise Fortier enseigne au primaire dans un milieu où les élèves sont issus de plusieurs communautés culturelles. Elle souligne l'importance de leur proposer des activités où ils devront communiquer en français pour se comprendre. « Le français devient la langue commune de communication. Les enfants constatent alors son importance puisqu'elle sert à la socialisation et à la culture. » Appuyée par Christine Fährndrich, elle ajoute qu'en outre, il est d'autant plus important qu'ils maîtrisent la langue que, pour la majorité d'entre eux, c'est par leur intermédiaire que l'école communique avec les parents et que la culture et les valeurs de la société québécoise pénètrent ainsi dans les familles. Josée Allard précise que la langue « permet aux enfants de comprendre ce qui les entoure et qu'elle leur donne une meilleure emprise sur le réel ».

▪ FAVORISER LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE INTERDISCIPLINAIRES

Nayla Jakliss croit que les projets interdisciplinaires sont une voie à explorer pour donner au français toute la place qui lui revient. Plusieurs intervenants partagent son point de vue, mais insistent sur le fait que le rôle de chacun doit être bien précisé : « L'enseignant de français ne doit pas seulement corriger les fautes d'orthographe. Il doit participer à l'élaboration du projet, en être un concepteur. Dès lors, avec l'enseignant d'une autre matière, il peut travailler à préparer des textes qui favorisent chez les élèves la structuration de la pensée. » Plusieurs croient que les projets interdisciplinaires favorisent le

transfert et font prendre conscience aux élèves que la mise en œuvre de la langue n'est pas uniquement réservée à la classe de français. Une participante donne l'exemple d'un projet en français et en univers social qui a permis aux enseignants de géographie de découvrir à quel point l'enseignant de français pouvait contribuer au développement des compétences relatives à la lecture et à l'écriture de textes descriptifs et explicatifs.

Selon Ritalise Fortier, « il est certain que l'interdisciplinarité est la voie qui va nous permettre d'amener les enfants à utiliser la langue dans différents contextes, à l'apprécier et à l'aimer ». Par ailleurs, les projets multidisciplinaires ont aussi leurs inconvénients aux yeux de certaines intervenantes, surtout au primaire, comme en témoigne l'une d'elles : « J'ai fait un projet avec l'enseignante d'arts dramatiques pour aider les élèves de 2^e année à s'exprimer. Mais quand vient le temps de répéter les textes, de faire la présentation, d'inviter les parents et de faire la promotion de la pièce de théâtre, on s'en remet à la titulaire. J'aimerais que la responsabilité soit partagée. Par exemple, on devrait ajouter les mots *en français* à toutes les matières : arts dramatiques en français, mathématique en français, etc., pour que tous les enseignants se sentent aussi responsables du français et du transfert culturel. »

Des participants sont d'avis qu'au secondaire, l'organisation scolaire ne facilite pas l'interdisciplinarité. En effet, selon Rachel Tremblay, l'arrimage avec un autre enseignant est souvent impossible, car un enseignant de français peut avoir dans sa classe des élèves qui ont des cours en univers social avec des enseignants différents, ou avoir des élèves qui ont des cours en science et en technologie, alors que d'autres ont pendant ce temps des cours d'anglais. Par contre, cette difficulté peut être contournée, comme en témoigne Esther Viens, qui mentionne, qu'à son école, les groupes fermés facilitent l'interdisciplinarité.

▪ PROPOSER DES LECTURES VARIÉES

Plusieurs des participants proposent à leurs élèves des lectures qui leur permettent de découvrir la culture québécoise ou la culture des pays dont leurs parents ou eux-mêmes sont originaires. À cet égard, Rachel Tremblay a souvent constaté que les élèves québécois découvrent souvent des aspects inconnus de la culture québécoise et que des élèves issus des communautés culturelles se rendent compte qu'ils connaissent bien peu la culture du pays d'origine de leurs parents. Cela a un effet sur l'appropriation de la langue et la dimension identitaire. Elle ajoute : « Je leur propose également des lectures relatives à différents événements qui se déroulent dans le monde. Ce n'est pas directement de la matière au programme, mais ils se rendent compte que la langue française est un outil qui leur permet de découvrir et de se construire. »

▪ PROPOSER DES SITUATIONS DE COMMUNICATION VARIÉES

Nathalie Bastien insiste sur la nécessité de proposer aux élèves des situations de communication variées, pour qu'ils se rendent compte que la langue est un outil qui leur permet de structurer leur pensée. Elle donne l'exemple d'une situation qu'elle a proposée à ses élèves, dans laquelle ils devaient faire une présentation orale improvisée sur leurs impressions à la suite d'une visite à l'expo-sciences de l'école. Les jeunes ont constaté que certaines présentations étaient difficilement compréhensibles, parce que les informations étaient mal structurées. Ils ont alors conclu qu'il était nécessaire de bien comprendre un sujet pour pouvoir structurer correctement un exposé et communiquer sa pensée de façon efficace.

Selon Isabelle Cadieux, en classe multiethnique, « il faut une approche positive de l'intégration linguistique. Pour favoriser l'appropriation culturelle et aider les élèves à structurer leur pensée, il ne faut pas hésiter à utiliser tous les moyens disponibles : télévision, lecture, jeux, etc. ».

▪ **ABORDER LA QUESTION DES REGISTRES DE LANGUE**

Christine Fährndrich apporte un élément intéressant sur le plan culturel : « J'aborde avec mes élèves d'origine multiethnique la question des registres de langue. On ne parle pas à un adulte comme on parle à un ami dans la cour. C'est là que l'on voit la richesse du vocabulaire selon les contextes. Ils constatent que le vocabulaire de la langue française est riche. » Hassan Moniovitch traite des registres de langue en demandant aux élèves de dire en leurs mots ce que les personnages de Molière ou de Corneille disent en langue soutenue. De cette manière, « je tente de faire de mes élèves des personnes cultivées ».

▪ **FAVORISER LES APPROCHES DE RÉOLUTION DE CONFLITS**

Quant à la langue comme moyen de structurer sa pensée, Christine Fährndrich favorise des approches pour résoudre les conflits : « J'insiste beaucoup sur la façon de dire des choses et d'utiliser des arguments pour défendre son point de vue. Je fais beaucoup de résolution de conflits. On travaille la langue sur le plan des arguments pour que ces derniers soient appropriés. C'est important d'amener les élèves à structurer leur pensée dans l'action. » On fait aussi intervenir des médiateurs dans la cour de récréation. Ils utilisent l'écoute active et reformulent ce que les enfants disent dans leurs mots. « J'utilise également cette technique dans ma classe. Les enfants peuvent alors constater que, bien souvent, ils ont un différend, mais qu'ils disent la même chose sans s'en rendre compte. »

▪ **DONNER DES CHOIX AUX ÉLÈVES**

En ce qui a trait à l'appropriation de la culture, Danielle Serralta est d'avis que l'on devrait davantage tenir compte de ce que l'enfant veut aller chercher à l'école, de ce qu'il a envie d'apprendre. Quel que soit le milieu d'où est issu l'élève ou quelle que soit son origine culturelle, il importe de lui donner une voix, de lui donner un espace pour qu'il puisse faire des choix. C'est bien souvent en lui offrant des activités scolaires et parascolaires de nature variée qu'il pourra consolider ses préférences sur le plan linguistique et culturel.

▪ **APPUYER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SUR UN MESSAGE**

Sylvie Paquin explique : « L'important, dans l'apprentissage de la langue, est de l'appuyer sur un message. C'est par l'intérêt du message que l'on arrive à faire passer les habiletés et le développement des compétences dans la réalisation d'activités culturelles ou scientifiques. Par exemple, cette année, je me suis appliquée à établir un parcours culturel régional incluant des activités de cinéma et de théâtre, ou encore, avec l'enseignant de science, la visite d'un moulin. Les élèves ont lu une légende concernant ce moulin et nous avons visité une boulangerie artisanale. Toutes ces activités ont suscité un intérêt avant, pendant et après la sortie. Ils ont écrit différents types de textes en s'inspirant de cette activité. »

COMMENT LES ENSEIGNANTS DES AUTRES MATIÈRES PEUVENT-ILS VALORISER LA LANGUE DANS LEUR CHAMP DISCIPLINAIRE?

Le sujet est délicat dans la mesure où, comme le souligne une participante, « tous les enseignants de français en voient l'importance, mais on n'a jamais su ou on n'est jamais parvenu à l'imposer, faute de savoir comment demander aux enseignants des autres matières d'en faire une évaluation dont on puisse tenir compte ».

Selon Luc Papineau, il y a un danger, car « bien souvent, dans les autres disciplines, on réduit la qualité du français à l'orthographe ». Et pourtant, savoir lire un texte explicatif en science et en technologie, comprendre l'énoncé d'un problème

de mathématique, créer des liens entre différentes informations dans un travail d'histoire ou d'éthique et culture religieuse sont des actions extrêmement importantes pour la réussite scolaire. De même, exprimer clairement sa pensée ou construire un texte qui repose sur des arguments pour défendre son point de vue sont des démarches qui doivent être prises en compte pour se prononcer sur la qualité de la langue.

Fouzia Sahrane croit que l'on en met beaucoup sur les épaules de l'enseignant de français : « On dirait qu'il est le seul responsable pour apprendre aux élèves à parler, à écrire, à structurer leur pensée. Il faudrait un plus grand partage des responsabilités. » Luc Papineau estime que « tous les enseignants doivent valoriser la langue et que chacun d'eux doit être un modèle ». Il ajoute que les enseignants des autres matières devraient proposer aux élèves de lire des magazines ou des livres spécialisés, car « ils sont très curieux et il faut les nourrir en leur donnant des compléments de lecture ». Ce serait là une belle façon, selon lui, « de donner une plus grande importance à la langue ».

Certains participants se demandent si les enseignants des autres disciplines ont la formation requise pour intervenir correctement auprès de leurs élèves relativement aux différents aspects de la langue. Limiter leur rôle à l'orthographe n'est pas suffisant et, dans bien des cas, pourrait avoir un effet dévastateur auprès de plusieurs élèves. De plus, comment un enseignant pourrait-il aider un élève qui a des lacunes graves en lecture ou en écriture s'il n'a pas reçu la formation requise? Christine Laforce croit que ce rôle revient aux enseignants de français.

Par ailleurs, des initiatives ont été prises dans plusieurs écoles. Par exemple, des spécialistes en lecture ont été invités à donner une formation aux enseignants des autres matières sur les stratégies en lecture; dans d'autres écoles, comme le mentionnent Fouzia Sahrane et Esther Viens, le code de correction apparaît dans l'agenda de l'élève et, dans certains cas, des stratégies de lecture sont décrites. Les enseignants sont invités à inciter leurs élèves à se référer à ces outils pour s'autocorriger.

Le choix des enseignants de s'impliquer activement dans des actions concertées pour tenir compte de la qualité de la langue n'est pas nécessairement spontané. Toutefois, il est plus facile d'avoir leur collaboration quand ils constatent que les élèves ont de la difficulté à comprendre et qu'ils se rendent compte qu'il y aurait des avantages à travailler en concertation avec l'enseignant de français. Selon Luc Papineau, on pourrait dire à un collègue : « Tu as un problème avec la qualité de la langue de tes élèves, et moi, comme enseignant de français, je peux t'aider. Mais tu es un acteur dans ce processus. Tu vas en bénéficier si l'élève est meilleur. » L'important est d'arriver à mettre en place des dispositifs pour que tout le monde travaille dans le même but; il faut toujours préférer la collaboration à la confrontation.

À l'école de Fouzia Sarhane, pour obtenir l'adhésion des enseignants, on a demandé à ces derniers de répondre à un sondage sur la qualité du français. Lors d'une réunion, on leur a communiqué les résultats et on a discuté de la question. Toutes et tous ont alors compris qu'ils avaient à cœur la même cause, ce qui a facilité la collaboration de l'ensemble des enseignants. Pour elle, « les enseignants des autres disciplines que le français doivent comprendre qu'ils ont un impact sur leurs élèves et qu'ils doivent leur communiquer l'importance de la maîtrise de la langue ».

Comment prendre en compte la qualité de la langue dans toutes les disciplines?

À l'école de Rachel Tremblay, au sein de la direction, des différents comités et du personnel enseignant, il y a un désir de valoriser la langue française. En outre, un groupe de travail se penche sur la question des normes et des modalités et on a demandé à chaque enseignant de porter une attention particulière à l'orthographe ainsi qu'au vocabulaire propre à sa matière.

Nathalie Bastien mentionne qu'à son école, un comité local d'encadrement sur la qualité du français dans les autres matières a été créé en vue de trouver des solutions aux nombreux défis qui doivent être relevés. À ce sujet, plusieurs participants témoignent que, dans leur école également, la qualité de la langue est une orientation du plan de réussite ou du projet d'établissement.

Sylvie Lambert croit que les enseignants de toutes les disciplines doivent utiliser tous les moyens à leur disposition et donner aux élèves les occasions nécessaires pour qu'ils « acquièrent une vaste culture, de manière à ce qu'ils aient un ensemble de connaissances variées et développent des attitudes appropriées pour être capables de bien argumenter et se rendre compte que la culture structure la pensée ».

Bien entendu, il y a des enseignants d'autres disciplines que le français qui se préoccupent de la qualité de la langue, mais cela relève bien souvent d'initiatives personnelles et il faudrait plutôt que les actions soient concertées. Ce qui n'est pas toujours le cas, comme le fait remarquer Nathalie de Grandmont : « Par exemple, la façon de structurer un exposé peut varier selon les enseignants et, à l'intérieur d'une même école, les grilles de correction sont souvent différentes. Ces messages contradictoires peuvent décourager et mêler les élèves. »

Différentes pistes sont explorées dans les écoles pour conjuguer l'action des enseignants. Ainsi, à l'école d'Esther Viens, lors d'une journée pédagogique, tous les enseignants d'un même cycle ont fait le bilan des différentes thématiques abordées dans les matières, des travaux donnés aux élèves, des exposés à préparer, etc. Ces informations ont été placées sur le site de l'école et, par exemple, si les élèves font un exposé oral en univers social, le calendrier est organisé de telle façon que l'enseignant de français peut assister à cette présentation et l'évaluer. On évite ainsi la redondance des thématiques et la multiplication de travaux semblables.

Pour Christine Laforce, il y a un constat commun quant à la qualité de la langue française et aux difficultés des élèves. Pour elle, l'une des façons de tenir compte de la qualité du français dans toutes les matières est d'aider les enseignants à « développer des projets rassembleurs qui passent par la culture ou la littérature et ouvrir l'école à une réalité et à une culture vivante très actuelles ».

Ritalise Fortier croit que, pour valoriser le français dans toutes les matières, il faut proposer des projets parascolaires structurants comme agents de développement culturel, dans un espace social où la langue française permet à chacun de communiquer correctement et d'affirmer son identité.

Plusieurs des participants, principalement parmi ceux qui enseignent au secondaire, croient que le MELS devrait lancer un message clair à tous les enseignants et à tous les intervenants du milieu. Nayla Jakliss précise : « Si le MELS veut donner de l'importance à la langue et véhiculer le message de la langue comme outil pour structurer sa pensée, selon moi, on devrait imposer une compétence transversale additionnelle qui serait le français dans les autres matières. Comment se fait-il que les TIC et la communication sont des compétences transversales, alors que la langue n'en est pas une? »

De plus, comme le souligne un participant, dans le plan du MELS sur l'enseignement du français, les mesures ne s'adressent qu'aux enseignants de français; il n'y a rien qui interpelle nommément les enseignants des autres matières et les commissions scolaires. C'est là un fait qui laisse songeur.

CONCLUSION

Tous les participants à la table ronde croient à la nécessité de valoriser la langue française comme outil de structuration de la pensée et de développement culturel. Ils savent qu'il y a beaucoup de travail à faire pour que les élèves en prennent conscience et développent une responsabilité personnelle en utilisant correctement la langue dans tous leurs cours.

Toutefois, plusieurs pratiques dans le milieu scolaire valorisent l'apprentissage de la langue, telles que la lecture d'œuvres d'origines variées, la réalisation de projets interdisciplinaires et la mise en place de divers comités. Les participants sont conscients du rôle important que jouent – ou pourraient jouer – les enseignants des autres disciplines que le français; et plusieurs croient qu'un soutien plus ferme de la part des écoles et des commissions scolaires sur le plan de l'organisation de la tâche faciliterait la mise en oeuvre de projets structurants.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

L'ORAL ET L'ÉCRIT, POUR STRUCTURER LA PENSÉE ET CONSTRUIRE DES SAVOIRS!

par Donald Guertin

En novembre 2007, à Laval, durant les activités de la session de formation des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, M. Gérard Diet, conférencier invité, formateur et enseignant de la région de Lyon [France], a livré des conférences démontrant en quoi l'écrit et l'oral influent sur la structuration de la pensée et la construction des savoirs. Il a établi des liens d'interdépendance entre ces deux modes de communication.

La parole humaine (à la différence de la parole d'ordinateur) interprète la réalité dans le même mouvement où elle dit; elle la transforme en histoires dotées de sens, le plus souvent favorable à celui qui parle.

Nancy Huston, *L'espèce fabulatrice*, Montréal, Éditions Actes Sud-Leméac, 2008, p. 79

Le présent article reprend certaines idées énoncées lors des interventions de M. Diet et met en évidence le fait que l'écrit et l'oral concourent au développement des compétences scolaires et

Le rapport au savoir

Le savoir n'est pas le transfert d'une connaissance infuse, ni le fruit d'un acte résultant de la magie. Le savoir se construit.

professionnelles. Dans cette optique, ils ne peuvent être réduits à la simple expression d'une pensée déjà construite, à une simple récitation de ce qui a été appris ni à l'imitation de modèles empruntés.

Les mathématiques, et en particulier le raisonnement en mathématiques, relèvent de l'écriture et non pas de la parole. [...] Enfermer les élèves dans la seule pratique orale, c'est leur fermer la voie d'un développement de l'activité mathématique.

Raymond Duval, cité par Gérard Diet

L'oral et l'écrit favorisent la structuration de la pensée et des savoirs. En conséquence, un défi majeur attend tout enseignant : celui d'amener l'élève à déconstruire une perception simpliste de la langue comme étant un simple produit de sens et de l'amener à mesurer en quoi elle est un outil d'élaboration de la pensée et des savoirs. Pour y arriver, il mettra en place des dispositifs pédagogiques efficaces et adéquats. En fait, il s'agit de passer du papier où l'élève transcrit une *pensée élaborée ailleurs* à un document où il construit, apprend et laisse des

traces de sa pensée. Le savoir ne naît pas de la connaissance infuse, ni n'est le fruit d'un acte magique; il se construit.

LE RÔLE ESSENTIEL DE L'ÉCRIT

D'entrée de jeu, M. Diet a fait valoir aux participants la contribution des traces écrites au développement des compétences

Caractéristiques de l'écrit :

- 1) La permanence des traces à l'écrit
- 2) Le caractère différé de la communication écrite
- 3) L'écrit constituant un objet nouveau manipulable; à cet égard, on peut se distancer de sa pensée

scolaires et professionnelles. Il a mentionné la place qu'occupe l'écrit dans la structuration même de la pensée de tout individu ainsi que dans l'organisation des connaissances. Il ne s'agit donc pas tant de « faire écrire », mais de s'assurer qu'en écrivant, l'élève s'approprie les savoirs d'une discipline. En tant que professeur de français auprès de collégiens âgés de 11 à 14 ans, il a rappelé son intérêt pour l'étude des difficultés d'apprentissage de la langue chez les élèves et, particulièrement, de la place qu'occupe la langue dans l'apprentissage et dans l'appropriation des savoirs. Plus particulièrement, il

s'est intéressé aux pratiques de l'écrit et de l'oral dans les disciplines autres que le français. Au cours des années, il s'est engagé à démontrer en quoi la langue participe à l'acquisition du savoir dans toutes les disciplines scolaires et comment elle joue un rôle crucial dans la structuration de la pensée de tout individu.

D'emblée, un principe fonde la réflexion : le savoir se construit; les mots aident à « nommer » les éléments du savoir en construction et

en favorise l'organisation et l'agencement. Ainsi, les enseignants qui ont participé au projet ont peu à peu pris conscience de l'importance de faire écrire les élèves pour comprendre et apprendre. Un constat a été fait : les élèves ont de la difficulté à l'écrit dans toutes les disciplines!

« L'enseignant, ayant pris conscience de la fonction du type d'écrits, doit être en mesure de comprendre pourquoi ces écrits présentent telle ou telle caractéristique linguistique et textuelle par rapport à la fonction, au destinataire et à l'enjeu de l'écriture. »

Gérard Diet, le 28 novembre 2008

Ayant établi des complicités avec des enseignants d'autres disciplines, dans son milieu, il a élaboré avec eux des stratégies concrètes et des dispositifs d'intervention pour valoriser la place de l'écrit dans les apprentissages propres à chaque discipline : les types d'écrits, leurs fonctions et leur fonctionnement. À la suite d'un examen des types textuels en usage dans chaque discipline, l'équipe de travail a élaboré des protocoles d'intervention [dispositifs] mettant en œuvre des pratiques langagières propres à chacune. Ainsi, si l'élève devait faire des recensions, des schémas, des tableaux, des organisateurs, etc., le protocole d'intervention élaboré faisait en sorte que l'enseignant rendait plus explicites les usages de la langue dans le contexte de l'activité pédagogique mise en place. Dans la mesure du possible, cela se faisait dans une optique de pratiques coopératives entre élèves.

Selon une idée de Bernard Lahire, reprise par Gérard Diet lors de sa conférence, les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit. Si, dans les cours de grammaire, on faisait d'abord écrire les élèves, cela leur permettrait de se représenter le langage comme un objet qu'on peut étudier.

Il s'agissait de mesurer l'impact d'interventions structurées et structurantes où l'écrit et l'oral étaient mis au service de l'apprentissage sur l'exploration du savoir, sur la compréhension, sur l'organisation des connaissances et sur la structuration de la pensée. Cela a donné naissance à un livre, *Apprendre en écrivant*¹, publié par le Centre régional de documentation pédagogique de Lyon. À la fois enseignant et formateur, M. Diet y a consigné des expériences réalisées dans différentes disciplines (sciences, mathématique, univers social); la recension des pratiques est introduite par

un chapitre où il expose les éléments du cadre théorique.

LES LIENS ENTRE L'ÉCRIT ET L'ORAL

Les travaux, effectués sur plusieurs années et auprès de différents groupes scolaires, ont permis de mettre en évidence le rapport incontournable existant entre les pratiques de l'écrit et celles de l'oral. Particulièrement, avec les enseignants engagés dans le projet mis en place, M. Diet s'est intéressé aux façons de favoriser l'acquisition de compétences langagières dans les différentes disciplines scolaires, tout en contribuant à l'acquisition des savoirs propres à chacune. Il ne s'agissait pas de privilégier l'écrit au détriment de l'oral, mais d'accentuer l'interdépendance et l'apport mutuel des deux domaines. Si on considère que le savoir se construit en interaction, l'oral et l'écrit contribuent à l'organisation des connaissances et à l'évolution de la pensée. *Passer d'une idée à transcrire à une idée à construire.*

Exemple d'un dispositif mis en place :

Étapes :

1^{re} : Les élèves produisent un écrit dont le sens et la fonction leur apparaissent clairement.

2^e : L'enseignant lit les productions et repère les problèmes dominants.

3^e : L'enseignant construit une nouvelle tâche qui s'appuie sur ces écrits (ou sur une sélection de ces écrits).

4^e : Les élèves étudient leur(s) écrit(s), les comparent, en débattent et formalisent (recherche individuelle, puis travail en petits groupes).

5^e : Après la collecte des propositions des groupes, celles-ci sont débattues (choix justifiés); on formalise ensuite des conclusions (trace écrite sur le cahier) sous le contrôle de l'enseignant.

6^e : Les élèves évaluent leur production initiale et, éventuellement, la réécrivent.

7^e : Les élèves retrouveront plus tard le même problème,

En fait, c'est la valorisation de la contribution de l'oral et de l'écrit au développement des compétences, *ipso facto*, et à l'élaboration des savoirs. La mise en place de dispositifs pédagogiques où l'oral et l'écrit sont mis en œuvre en concomitance

Un constat :

Dans toutes les disciplines,
l'appropriation solide et durable des
savoirs passe par le recours à l'écriture.

Gérard Diet

pour organiser le discours sur le savoir a suscité un changement de pratiques en classe et a rendu plus signifiante la place des traces dans l'apprentissage. Ces pratiques nouvelles ont exigé de l'enseignant une attention particulière aux manifestations langagières qui émergent dans les instants créés par les échanges oraux : discussions, débats, travaux d'équipe, etc. Le savoir se

construit à travers les échanges, les interactions où le discours est souvent direct, verbal et non verbal; les idées circulent, elles sont partagées, mises en commun, confrontées, colligées, organisées. De façon simultanée, ou préalablement, les écrits deviennent des traces tangibles et visibles que les apprenants laissent pour consigner les échanges et enregistrer les propos et leur donner une organisation adaptée au contexte du discours.

Il faut donc être en mesure de reconnaître les qualités de l'oral et ses limites. À l'oral, le discours est direct; l'interaction provoque des réactions et, par ce moment presque en spirale, le discours s'organise, les idées évoluent, les mots s'entrechoquent, les propos changent; il y a confrontation, convergence, adaptation, modification et évolution du discours. L'interaction à l'oral est cruciale, peu banale. L'enseignant est le guide des interactions qui, aux moments jugés opportuns, fait émerger chez les élèves les éléments structurants du discours. C'est l'art de la médiation *en action*.

À l'oral, le discours est polygéré; il est parfois une simple oralisation de l'écrit. Toutefois, par l'interaction, l'oral accroît le sens du discours, voire en favorise une construction plus cohérente, plus articulée, mieux organisée et plus signifiante. Comme l'oral se situe dans un temps d'échanges spontanés, on peut dire qu'il est peu caractérisé par une hiérarchisation des informations, des idées et des propos; ceux-ci sont formulés sans suivre un cadre rédactionnel ferme. Les mots à l'oral

s'envolent, les traces de l'écrit demeurent. Les dispositifs ont favorisé l'articulation constante entre les traces de l'écrit et les propos formulés à l'oral.

L'ORAL ET L'ÉCRIT : CE QUI LES LIE ET CE QUI LES DISTINGUE

LE DESTINATAIRE

Une première caractéristique est le **destinataire** visé. À l'écrit, les informations obtenues sur le destinataire, le lecteur éventuel, sont des éléments que le scripteur considérera dans l'élaboration de son discours : il y a le destinataire connu, ou en autorité, ou amical ou familier, ou à convaincre, ou informer, ou réfractaire, etc. Plus le scripteur maîtrise les informations qu'il détient sur son destinataire, plus il sera en mesure d'adapter son discours et d'influencer dans le sens souhaité. À cet égard, il réfléchit constamment à des hypothèses pour mieux adapter son discours au destinataire; la clarté du discours s'impose en conséquence et les propos s'organisent de façon à accroître la cohérence. Dans cette perspective, l'élève subit une tension constante entre la rédaction qu'il produit et l'effet attendu; cette insécurité est généralisée chez tous les scripteurs, quel que soit leur degré de compétence.

À l'oral, le **destinataire** est le plus souvent immédiat, rarement différé ou absent, si ce n'est le cas de la radio, de la télévision, du téléphone ou de la visioconférence, par exemple. Si le destinataire est visible, l'oral sera fabriqué d'un discours à la fois verbal et non verbal. Le ton, le timbre, l'intonation, le rythme, le débit, les gestes et les mimiques seront mis au service de la cohérence du discours. Qui plus est, l'interaction immédiate avec le ou les destinataires – pensons à des échanges vifs et à des discussions soutenues – créera un contexte, voire une tension particulière, où parfois le discours évolue de façon tangible. Le locuteur devra tenir compte du flux du discours et de la manifestation de réactions, de tensions ou de résistances. Il ne pourra se soustraire aux réactions de ses compagnons, ni éviter les interruptions, ni négliger les gestes d'approbation ou de refus. Dès lors, les interactions agissent sur l'évolution du discours, sur son actualisation et sur la précision du *sens* des idées. C'est la force du dialogue, à la fois échange et confrontation. Il ne faut pas sous-estimer la place qu'occupe le *jugement d'autrui* sur les idées exposées. Cela est encore plus vrai quand l'individu est en situation *authentique* d'interaction (débat, échange, discussion, entrevue, etc.), que ce soit en dyade, en équipe ou en groupe. Ici, l'enseignant a la mission de réguler, par des interventions appropriées, tant la qualité du discours que son contenu. Or, il a la responsabilité pédagogique d'exploiter le temps des échanges pour amener l'élève à prendre conscience de l'impact des artifices langagiers et de l'évolution du discours et à faire valoir la place de la consignation (écrit) pour conserver des traces des échanges. C'est l'apprentissage de la langue au service du sens des idées et de l'élaboration d'un savoir.

LE TYPE DE TEXTE

À l'écrit, le **type de texte** sera adapté aux circonstances et aux intentions poursuivies : une lettre, un texte d'opinion, un récit, un commentaire, une fiche d'information, une description détaillée, etc. Outre le type, le discours appelle également un **genre** : narration, description, explication ou argumentation.

À l'oral, outre l'exposé formel où le plus souvent, de façon peu spontanée, l'élève livre un discours écrit, le type et le genre évoluent selon le **contexte** et le **moment**. Plus le contexte est réel, plus le discours aura tendance à s'adapter aux tensions de l'interaction. Toutefois, la mise en place de dispositifs structurés accroît l'interdépendance du discours entre l'écrit et l'oral. Si l'élève rédige un compte rendu, fait valoir son point de vue, partage des connaissances ou compare des informations, la mise en œuvre d'un protocole structuré favorise l'échange et l'interaction. Outre le fait de favoriser la qualité des échanges,

un tel dispositif devient un modèle d'interaction; ce sera l'occasion de prendre davantage conscience de l'effet du modèle sur l'évolution qualitative du contenu. On constate qu'à l'écrit, les types le plus souvent valorisés sont le texte littéraire et le texte courant. Il existe aussi d'autres types de textes que les élèves utilisent fréquemment dans les disciplines autres que le français; mentionnons le compte rendu scientifique, le résumé, l'article synthèse, l'organisateur ou la carte d'exploration des idées.

LA PHRASE

Une autre différence qu'il faut considérer est le fait que la **segmentation de la phrase** à l'oral est différente de celle à l'écrit. La syntaxe à l'oral se distingue de celle à l'écrit. Dans le premier cas, il y a plusieurs imperfections langagières qui apparaissent. Dans un contexte vif d'actualisation des connaissances et de construction du savoir, il faut éviter de constamment interrompre le discours et les échanges; il est préférable de trouver d'autres stratégies pour corriger et améliorer la pratique langagière à l'oral.

On souhaite qu'avec le temps, les pédagogues soient de plus en plus attentifs au fait de marquer le rôle de l'oral dans la structuration de la pensée et le développement des compétences. Le tâtonnement, la reprise des informations, la confrontation des idées et la diversité des propos font partie du processus qui soutient la structuration du savoir. Apprendre, c'est aussi douter, pour mieux discriminer et interpréter la réalité dans laquelle chacun évolue.

LA DISTANCE

À l'oral, l'élève prend une distance par rapport aux traces de ses écrits. En fait, les échanges, les discussions ou le dialogue ouvrent sur un mode de communication où des idées différentes sont exposées et confrontées les unes aux autres. Toutefois, l'écriture permet d'extérioriser et d'objectiver la pensée. Inscrite dans l'**espace** de la page, cette pensée est vue, questionnée, révisée, soupesée, confrontée, etc. L'écriture favorise une mise à distance de la pensée que l'oral ne permet pas toujours. Dans la mesure où le message produit oralement se déroule dans le **temps**, il est marqué par la successivité. En revanche, permettre aux élèves de comparer les écrits qu'ils ont produits, puis de débattre oralement de leur pertinence, est de nature à rendre plus efficace encore cette mise à distance de leur pensée. Dès lors, à la suite de la pratique du dialogue, l'élève établit un rapport à ses écrits où l'évolution des échanges et la quête de sens qui en découle favorisent la clarification de son propre discours. Cette démarche impose un moment où l'élève écrit ses idées, un moment où il extériorise sa pensée et la communique à ses pairs et un moment où, des fruits de la confrontation, il organise ses idées autrement. C'est une démarche synergique, où le savoir est le produit d'activités cognitives à la fois individuelles et collectives.

J'écris pour pouvoir lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire.

Claude Roy, cité par Gérard Diet

LES INTERACTIONS RÉELLES DANS LA CLASSE

M. Diet a pris soin de bien décrire la réalité des interactions dans la classe. Le modèle valorisé² est celui d'une démarche mise en place dans un cours où l'écrit et le dialogue jouent dans la construction du savoir et dans la circulation des connaissances. Ce modèle se démarque de celui que l'on retrouve le plus souvent dans la classe, communément appelé modèle frontal ou cours dialogué, où l'enseignant expose un concept et, par la suite, demande aux élèves de l'appliquer dans des activités variées.

Comment s'attarder à l'activité cognitive qui émerge de l'élève? Des études permettent de démontrer que là où on a mis en place des dispositifs de discussions interactives pendant lesquelles les élèves prennent la parole, ceux-ci ont un impact direct tant sur la construction du savoir que sur le développement des compétences langagières. On a également constaté que lors des discussions entre élèves, les interactions sont plus longues et les questions plus complexes. Les activités ont dépassé la simple récitation de connaissances apprises ou la réalisation de tâches simples comme celles de compléter la phrase de l'enseignant. L'écrit ne sert plus seulement à transcrire des pensées déjà toutes construites; il est un opérateur cognitif qui génère un savoir.

Or, quand on met en place un dispositif de cours où l'interaction a une place prédominante, on implique l'élève dans le fil et le déroulement *physique* du discours et on l'invite à contribuer à la construction et à la structuration de sa pensée. Il devient acteur de ses apprentissages et co-constructeur du savoir.

L'activité de langage mobilise l'ensemble des composantes de l'identité sociale et scolaire du jeune et la construit, mais construit aussi une manière d'être au monde et de le penser.

Élisabeth Bautier, citée par Gérard Diet

L'interaction qu'impose la discussion enclenche un processus de mise en œuvre de la responsabilité citoyenne : l'écrit et l'oral des élèves contribuent à la construction d'un savoir; chacun devenant responsable de produire ce savoir collectif qui évolue et permet d'interpréter la réalité. La mise en œuvre d'activités interactives signifiantes et structurées dépasse le simple résultat obtenu sur le plan de l'acquisition de connaissances : elle

impose une façon d'être avec les autres et une façon d'entrer en relation avec la réalité. Voilà un défi honorable qui rejoint les visées du Programme de formation de l'école québécoise et la mise en œuvre d'une *école orientante*. C'est l'acte citoyen.

Une condition préalable à toute cette réflexion est certes celle de croire à l'impact de la prise de parole par les élèves et d'en favoriser l'actualisation par des interactions vivantes entre eux. Ils utilisent l'oral pour résoudre une énigme; ils recourent au schéma pour illustrer leur pensée; ils communiquent leur point de vue; ils participent à un projet en exprimant leur opinion; ils interagissent pour faire progresser le savoir collectif; ils débattent, ils échangent, ils discutent. Ils apprennent. Le rapport que l'enseignant entretient avec la langue change.

DES DISPOSITIFS À METTRE EN PLACE

Selon M. Diet, en classe, deux caractéristiques devraient être communes aux activités d'expression orale et écrite :

- d'une part, la nécessité d'inscrire les productions, orales ou écrites, dans la **durée**. À l'oral, laisser à l'élève du temps pour qu'il précise sa pensée, pour qu'il puisse se reprendre; à l'écrit, lui permettre des états successifs d'une même production écrite, tout en le soutenant par des retours réflexifs sur chacun;
- d'autre part, l'enseignant doit accepter que les productions orales ou écrites soient, dans les phases intermédiaires, **imparfaites**. L'élève laisse des traces, il tâtonne, il construit peu à peu sa pensée.

L'INTERDÉPENDANCE DES DISCIPLINES

Si on considère que, pour un thème ou un sujet, l'oral favorise la confrontation des idées, l'organisation des connaissances et la structuration de la pensée, les activités structurées favoriseront des pratiques subséquentes à l'écrit. L'écrit et l'oral nourrissent la pensée et génèrent des idées, mais les compétences liées à ces deux modes se développent dans les contacts de l'un avec l'autre. Ainsi, l'interprétation de légendes, la formulation

Le rôle du collègue, en matière d'écriture, c'est de faire en sorte que l'écriture ne soit plus perçue par l'élève comme une angoisse, mais comme un mode de penser, de paroles, spontané, naturel, ordinaire et commun. C'est d'en favoriser l'appropriation définitive. C'est cela que nous appelons construire le sujet écrivant.

Dominique Bucheton, citée par G. Diet

d'hypothèses, le compte rendu d'activités scientifiques, la réponse à des consignes écrites ou la communication de résultats à des pairs s'actualisent fort bien à travers des activités à la fois orales et écrites : les dispositifs interactifs structurés favorisent l'apport de l'un à l'autre. La transdisciplinarité qu'imposent ces dispositifs favorise l'apport des acquis propres à chaque discipline pour l'acquisition des connaissances. De la sorte, la langue est mise au service de l'apprentissage.

C'est à travers le langage, oral et écrit, que le savoir se construit; il émerge de l'interaction entre des acteurs mettant en œuvre leur pensée et partageant leurs idées. La diversité et la variété des activités mises en place dans chaque discipline accroissent la compétence à communiquer, une compétence transversale du Programme de formation de l'école québécoise. Ces activités font évoluer le rapport que l'élève entretient avec le savoir, l'école et les tâches scolaires; c'est la découverte d'un savoir qui ne peut être réduit à une simple transmission de connaissances, mais qui est plutôt le fruit d'une démarche d'acquisition caractérisée par des activités de coconstruction d'un savoir imprégné de sa culture. Apprendre, c'est interpréter la réalité et détenir des clés culturelles pour le faire. Avoir des mots pour le dire appelle le développement de compétences à communiquer. Et, comme l'a mentionné Paolo Freire, les mots donnent du pouvoir sur la réalité.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

NDLR : Sur le site <http://www.vitrinefrancais.qc.ca>, sous la rubrique « Médiathèque », on trouve les séquences vidéo extraites des conférences livrées par M. Gérard Diet les 26 et 28 novembre 2007, ainsi que des pistes d'exploitation.

¹ *Apprendre en écrivant, en sciences de la vie et de la Terre, en physique-chimie, en mathématiques, en histoire-géographie*, collection *Guide pour*, ouvrage en collaboration, coordonné par Gérard Diet, Lyon, Éditions du Centre régional de documentation pédagogique de Lyon, 2002.

² On trouve la description des cinq étapes de la démarche à la page 45 du livre *Apprendre en écrivant*, cité plus haut.

ENSEIGNER LA POÉSIE, EST-CE RENTABLE?

par Arlette Pilote

On déplore le fait que la poésie n'occupe pas la place qui devrait lui revenir dans la classe de français. Il n'est pas aussi simple qu'il paraît de cerner les véritables causes de la réticence des enseignants à enseigner la poésie et il est difficile d'en défendre le principe. Est-ce parce que peu d'entre eux lisent de la poésie et que, par conséquent, elle leur paraît étrangère? La poésie est-elle considérée comme inutile dans une société où tout doit « rapporter » de façon immédiate et concrète? Ce type de texte semble-t-il difficile à faire apprécier aux élèves? Ne serait-ce pas tout simplement parce que le texte poétique, qui ne garantit pas de réponses toutes faites, est difficilement évaluable?

Examinons de plus près les causes de ce manque d'empressement des enseignants à ouvrir les fenêtres de la poésie dans leurs classes.

UNE ENQUÊTE DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (AQPF)

L'enseignement de la poésie au Québec se conjugue souvent au conditionnel. Voici quelques commentaires livrés lors de l'enquête menée au printemps par l'AQPF auprès d'une cinquantaine de ses membres qui enseignent au secondaire :

[...] J'aimerais bien enseigner la poésie, mais je manque de temps...

Si j'avais davantage de ressources didactiques, je ferais lire plus de textes poétiques...

Je n'hésiterais pas à faire découvrir la poésie à mes élèves si je croyais qu'ils s'intéressent à ce type de textes...

Je me verrais mal aborder avec mes élèves un objet d'enseignement qui reste très nébuleux à mon esprit...

Si je pouvais développer des stratégies pour susciter l'intérêt des élèves pour la poésie, nul doute que je l'enseignerais...

Si les élèves n'avaient pas autant de lacunes en grammaire, on pourrait allouer davantage de temps à la lecture de textes littéraires comme la poésie.

Nous constatons que, dans ces commentaires, la question de l'évaluation n'est jamais clairement évoquée, sinon dans l'implicite. En effet, si on estime manquer de temps pour enseigner la poésie, n'est-ce pas parce que l'on considère que d'autres objets d'enseignement sont prioritaires dans la classe de français? Si l'on croit qu'on peut se permettre d'enseigner la poésie seulement lorsque les élèves n'éprouvent plus de difficulté en orthographe, n'est-ce pas parce qu'on donne à l'enseignement de la grammaire une nette préséance sur un enseignement plus axé sur la culture littéraire?

Ces propos révèlent donc chez plusieurs enseignants de français un souci non toujours avoué de faire coïncider les contenus de leur enseignement avec les objets d'évaluation, soit de ne consacrer du temps qu'aux connaissances soumises à des épreuves scolaires. En effet, le texte poétique ne faisant jamais l'objet d'évaluation formelle, pourquoi perdre du temps à l'enseigner? De plus, les enseignants qui choisissent malgré tout de faire écrire des textes poétiques ne se sentent pas toujours suffisamment compétents pour apprécier ce genre d'écrit littéraire. Ils se limiteront à faire de la création poétique une

activité à caractère ludique, mais n'exploiteront pas nécessairement tous ses aspects langagiers et culturels.

Normalement, la dimension esthétique dans un texte littéraire devrait être considérée tout autant que le contenu et l'organisation du texte. Cependant, jamais encore le ministère de l'Éducation n'a proposé aux enseignants des grilles d'évaluation contenant des critères de cet ordre qui mettent en jeu le jugement de l'enseignant et sa connaissance du texte littéraire ou poétique. En ce qui a trait à la lecture, plusieurs enseignants sont encore perplexes devant des critères d'évaluation tels que « interprétation fondée et étoffée d'un ou de plusieurs textes par l'élève » ou « justification pertinente de la réaction et du jugement critique de l'élève ». En écriture, aucun critère d'évaluation n'est proposé pour mesurer l'originalité ou la singularité d'une œuvre ou l'effet créé par les procédés stylistiques, lexicaux et syntaxiques employés par l'élève. En poésie surtout, nous sommes dans le champ de la pure création artistique, ce qui suppose de considérer d'autres critères d'évaluation que ceux liés à la cohérence du texte et au respect des normes orthographiques. Ne serait-il pas utile, dans ce cas bien précis, d'emprunter au domaine des arts plastiques certains critères qui permettraient aux enseignants de français de poser, avec plus de « sécurité pédagogique », un jugement éclairé et fondé sur les productions de leurs élèves?

Nous aurions tort, cependant, d'expliquer par le seul défaut d'évaluation du texte poétique le fait que beaucoup d'enseignants choisissent de ne pas l'aborder en classe, ainsi qu'on a pu le constater en menant notre enquête. Bien d'autres facteurs sont en cause.

LA RÉALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE AU QUÉBEC

Une majorité de répondants à notre sondage avouent ne réserver que très peu de temps, dans leur planification annuelle, à l'enseignement de la poésie. En effet, 23 % disent ne pas l'enseigner du tout ou très rarement; la plupart d'entre eux déclarent réserver à l'étude de textes poétiques environ 5 % de leur planification annuelle; et quelques rares individus affirment y consacrer de 15 à 50 % (!) de leur temps d'enseignement.

Ces résultats confirment un désintérêt des enseignants de français à l'égard de la poésie, certains la considérant comme « un fardeau dont il faut se débarrasser le plus vite possible ». Plusieurs jugent le langage poétique « éthéré et inaccessible » et ils supposent que leurs élèves le trouveront difficile à comprendre ou ennuyeux. Certains considèrent que le texte poétique n'est pas aussi bien intégré au programme de formation que le sont les autres types de textes.

Pourtant, ceux et celles qui ont choisi d'enseigner la poésie ne manquent pas d'arguments en faveur de son enseignement. Ils sont persuadés que cette forme littéraire répond bien au désir d'expression des jeunes et que c'est parfois le seul type de texte qui suscite un véritable enthousiasme. Ils affirment que les élèves arrivent aisément à rédiger des poèmes, même quand il s'agit de formes imposées. Certains enseignants organisent des récitals de poésie et constatent une participation étonnante de leurs groupes à ces activités. Ceux-là ont acquis la conviction que les enfants et les adolescents apprécient réellement la poésie, dont les formes diverses, universelles et modernes sont tout à fait adaptées à l'esprit des jeunes. D'aucuns affirment même que la poésie est un excellent moyen d'amener les garçons à révéler leurs états d'âme et leurs émotions. Enfin, plusieurs déclarent qu'aborder le texte poétique par des activités plus libres et gratuites leur semble une bonne façon de démystifier son caractère présumé sombre et austère et d'en « démocratiser » l'enseignement.

Parmi les souhaits exprimés par les participants à notre sondage, on a pu noter le désir d'accéder à du perfectionnement, pour mieux apprivoiser le texte poétique et être en mesure de l'aborder avec plus d'assurance. Plusieurs avouent ne guère fréquenter les allées de la poésie et sont conscients que cela représente un handicap lorsqu'il doivent l'enseigner. Ceux et celles qui ont suivi une formation en littérature ou qui se sont formés de façon autodidacte estiment avoir développé une

meilleure assurance et des stratégies stimulantes et efficaces pour enseigner la poésie. « On ne peut enseigner avec plaisir et conviction ce qu'on n'apprécie pas soi-même », confie l'une de ces enseignantes.

C'est avec la conscience de cette situation que l'AQPF a créé, en 1998, le concours d'écriture poétique *En hommage à la poésie québécoise*. Le but de ce concours est d'encourager les enseignants et les enseignantes de français du 2^e cycle du secondaire à faire découvrir à leurs élèves les figures marquantes de la poésie québécoise et à leur permettre de s'exprimer grâce à l'écriture de textes poétiques. À chaque nouvelle édition du concours, un guide pédagogique a été fourni à l'enseignant pour lui faciliter la tâche. L'Association a aussi lancé, en 2008, le *Prix d'innovation en enseignement de la poésie*, en partenariat avec le Festival international de poésie de Trois-Rivières (FIPTR), afin d'encourager les projets novateurs et stimulants dans ce domaine. Nous croyons que ces initiatives auront un effet d'entraînement et contribueront à redonner à la poésie ses lettres de noblesse, puisqu'elle occupe une place de choix dans le patrimoine littéraire et artistique du Québec. Son enseignement dans nos écoles devrait devenir incontournable. Comme le dit le philosophe : « Apprendre à éprouver l'extraordinaire beauté de la vie de l'esprit [...] en poésie, par exemple, est un fruit naturel de l'éducation dont on n'a nul droit de priver ceux qui l'attendent, parfois à leur insu. » (Thomas De Koninck, *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, PUF, 2001, p. 98.). Priver nos jeunes de poésie, ce serait donc les empêcher de penser autrement le monde, de découvrir les infinies possibilités du langage et de mettre en œuvre leur pensée créatrice.

M^{me} Arlette Pilote est présidente de l'Association québécoise des professeurs de français.

LE NOUVEAU VISAGE DE LA LITTÉRATIE

Abigail Anderson, traduit par Raymonde Verreault

Un regard sur la littératie, ce concept qui permet de mettre l'accent sur l'application quotidienne que font les individus de leurs capacités à traiter l'information

Dans son roman *L'œil le plus bleu*¹, Toni Morrison décrit une scène où une enfant, le personnage principal, énuclée les orbites du visage d'une poupée aux cheveux blonds et aux yeux bleus qu'elle a reçue en cadeau à Noël. En même temps, l'enfant scande des paroles tirées du livre de lecture *Sally, Dick and Jane* que lui a offert son enseignante de première année. Pour qui a encore en mémoire l'univers inoffensif des livres de lecture de la collection *Sally, Dick and Jane*, l'association est inquiétante. Lorsqu'on a soulevé cet aspect dans une récente interview, Toni Morrison soulignait que son personnage est confronté à un univers parallèle auquel elle n'a pas accès; *Sally, Dick et Jane* incarnent cet « univers parallèle », un milieu composé de familles blanches de la classe moyenne, dont les jours s'écourent sans souci et où les enfants sont entourés de jouets, d'animaux de compagnie et d'adultes attentionnés. Ajoutons que les livres de lecture *Sally, Dick and Jane*, utilisés tant aux États-Unis qu'au Canada dans les années 1950 pour enseigner la lecture aux jeunes enfants, ont été rédigés en vue d'uniformiser le processus de lecture proprement dit, de même que l'enseignement de la lecture. Comme le déclarait à l'époque le président Eisenhower, les États-Unis ont besoin d'un outil pour vaincre « ... la médiocrité des enseignants du primaire et garantir des résultats satisfaisants ». On admettra que les motifs invoqués pour justifier le succès de livres de lecture élémentaire comme *Sally, Dick and Jane* étaient incontestables, mais ils faisaient fi des questions que soulevaient implicitement le roman de Toni Morrison vingt ans plus tard, à savoir : *Qu'est-ce que la littératie? À quoi sert la littératie?* Dans les années 1950, la lecture était perçue comme une série de compétences essentielles à acquérir liées exclusivement à l'écrit; de plus, elle était étroitement associée aux livres de lecture qui apprenaient à tous les enfants à lire et à écrire de la même manière, ce qui représentait un gage de succès pour accéder aux études supérieures et réussir dans le monde du travail. Quant à l'héroïne du roman *L'œil le plus bleu*, elle aurait à coup sûr échoué à percer le code imprimé de son livre *Sally, Dick and Jane*, puisque la prévisibilité du texte se fondait sur une série d'expériences de la vie qu'elle ne connaîtrait jamais en tant qu'Afro-Américaine élevée dans la pauvreté d'un ghetto urbain des années 1950 aux États-Unis. Et puisque les textes (écrits) étaient perçus comme neutres à cette époque, personne ne se serait avisé, pas même la plus compatissante des enseignantes, que la vie d'enfants vivant une situation semblable à celle du personnage de Toni Morrison aurait pu être à ce point mise en péril.

Aujourd'hui, nous comprenons que la littératie ne se résume pas à une série de capacités à décoder et à coder pour travailler sur des textes imprimés. De plus, nous nous questionnons sur ce que nous devons faire des textes, même de ceux qui sont destinés aux très jeunes, puisque nous commençons à nous apercevoir qu'aucun texte n'est neutre. En 2008, nous pouvons comprendre le problème que suscitaient les livres *Sally, Dick and Jane* chez un enfant non blanc des années 1950, de la même façon que nous savons que ces textes pourraient s'avérer problématiques dans les classes multiculturelles et multiethniques d'aujourd'hui. Ces deux facteurs suffisent à rendre la littératie à la fois plus complexe et plus exigeante qu'elle ne l'était durant presque tout le siècle dernier.

De puissantes technologies de l'information et des multimédias ont métamorphosé notre univers en une multitude de sociétés, largement mondialisées et diversifiées sur le plan linguistique, et des changements radicaux marquent la vie publique et collective. En nous rappelant que l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ainsi que la langue elle-même,

doivent continuer à assurer la participation de tous nos élèves à la vie publique, collective et économique, plusieurs principes importants se sont dégagés du travail de ceux et celles qui enseignent la lecture et l'écriture depuis les années 1990. De plus en plus, la pédagogie de la littératie s'appuie sur le fait que les langages parlés, écrits et visuels sont des modes ou des systèmes de représentation. Ces systèmes structurent un sens et un message qui sont largement acceptés dans le monde et qui nous permettent de construire notre propre perception de la réalité et de nous-mêmes. En d'autres mots, les langues parlées, écrites et visuelles sont *à la fois* un moyen de communication et un moyen de connaissance sociale : *la langue structure les réalités sociales et culturelles, lesquelles à leur tour structurent la langue ou la façonnent*. Cette « structuration du sens » influe directement sur nos perceptions, nos valeurs, nos croyances et nos orientations politiques; elle encadre nos attitudes en déterminant ce qui est factuel, objectif et vrai. Elle nous propose une panoplie de problèmes liés à l'égalité des genres et à l'éthique, comme l'utilisation de la femme dans la publicité télévisuelle et dans les magazines faisant la promotion de divers produits; ou encore, elle nous place devant le dilemme moral que pose la vue d'un petit enfant mourant de faim, quand l'image nous est présentée aux informations télévisées. Elle est un puissant outil concourant à créer de la propagande et des inégalités sociales, culturelles et économiques. Les textes rédigés à partir de l'un de ces modes de représentation ou d'une combinaison de ces modes ne sont jamais neutres.

Aujourd'hui, pour maîtriser la lecture et l'écriture de manière fonctionnelle, et à plus forte raison la lecture et l'écriture critiques, il est nécessaire d'acquérir les compétences en matière de lecture et de productions écrites pour les trois systèmes de représentation, de même que la capacité à utiliser la langue pour communiquer avec les autres à travers le monde. À cette fin, la personne qui sait lire et écrire au XXI^e siècle doit pouvoir aborder des textes alliant divers genres, médias et modes. La littératie aujourd'hui consiste à posséder les outils et les compétences nécessaires pour reconnaître et évaluer la structure du sens d'un texte, ce qui relève moins des connaissances linguistiques que des connaissances sociales qu'exprime la langue. Agir autrement équivaudrait à risquer de consommer passivement les idées, les points de vue, l'idéologie, les valeurs et les croyances des autres. Il est aussi intéressant de noter – comme une recherche rapide sur Internet pourrait nous le révéler – que le « nouveau visage » de la littératie fonctionnelle est reconnu, même lorsque l'on réfère aux compétences de base liées à l'employabilité dans la plupart des pays, notamment au Canada, par le Canadian Board of Trade.

Quelles conséquences ces facteurs entraînent-ils sur la pédagogie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture? La première serait certainement d'expliquer longuement *pourquoi* les textes sont construits comme ils le sont et *comment* ils sont construits. Dans ce contexte pédagogique, c'est la culture même des enseignants qui est leur plus importante ressource, puisqu'elle leur permet de mettre en valeur leur propre compréhension des textes et de l'appliquer dans l'intérêt de leurs élèves. Il faut souligner que cette manière d'étudier les textes est un processus *interactif*, au cours duquel l'enseignant suit et oriente les discussions portant sur différents écrits, en insistant sur l'établissement de liens explicites entre la fonction du texte (*pourquoi* il est utilisé et *à quoi* il est destiné) et les structures et fonctions du texte (*comment* il est construit en fonction de son *utilisation* dans notre société à ce moment précis). Précisons que nous ne considérons pas les questions habituelles de contenu comme nous pourrions le faire, par exemple en discutant du propos ou de l'intrigue d'un roman. Nous nous concentrons plutôt sur la construction délibérée du sens ou du message et sur la manière dont ces derniers peuvent nous influencer ou nous toucher, c'est-à-dire sur leurs *fonctions*. Notons, à ce titre, la narration, la présentation de l'information, la construction de liens allant du plus formel au plus intime, ainsi que l'élaboration de concepts sociaux clés tels ceux de temps, de pouvoir, de genre et d'espace ou de frontières. L'établissement d'un lien entre la fonction d'un genre ou d'un texte et la manière de le construire n'est pas seulement essentiel pour aider nos élèves à évaluer la manière dont le sens ou le message a été conçu; il constitue aussi une connaissance sociale importante en raison du fait que les textes portent

largement sur notre mode de vie en société et façonnent ainsi notre manière de comprendre nos propres identités. Tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire, l'enseignement commence par une discussion sur la construction du texte et sur la manière dont ces éléments textuels permettent au texte d'accomplir sa fonction en utilisant des textes modèles comme exemples. L'enseignant passe ensuite en revue les éléments dégagés du texte et de la fonction avant de proposer la lecture d'un autre texte du même type ou une production écrite où les élèves devront s'inspirer de leur propre compréhension pour écrire un texte semblable. Il faut également comprendre que si on demande aux étudiants de lire ou de produire un texte à la manière étudiée précédemment, l'activité doit se dérouler dans un contexte ou une situation d'apprentissage qui précise qui est le public cible, quel est l'objectif, et tout autre renseignement dont a besoin l'apprenant. Par exemple, après avoir fait découvrir les liens entre la structure, les caractéristiques et les fonctions d'un certain nombre d'affiches publicitaires, les enseignants présentent à leurs élèves un contexte d'apprentissage propice à la production d'une affiche : certaines informations seront précisées, par exemple par qui sera lue cette affiche et ce que les élèves souhaitent que pensent ou fassent ces lecteurs (à savoir la fonction sociale de l'affiche). Si l'enseignant néglige d'intégrer de tels détails, les élèves peuvent facilement en déduire que les textes sont construits et produits de façon arbitraire.

Une autre conséquence importante qui découle de notre approche révisée de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est le besoin d'intégrer dans le répertoire de lecture et de production écrite de nos élèves des textes qui illustrent divers modes de représentation parlés, écrits et visuels, de même que des *combinaisons d'images, de sons et de textes imprimés*. De plus en plus, les textes que nous rencontrons au quotidien sont multimodaux. Même les formes traditionnelles écrites, comme les romans, ont subi des changements structurels importants au cours des dernières décennies, en réponse à l'accroissement du nombre de textes multimodaux. Toutefois, la fréquentation quotidienne de textes simples ou complexes ne garantit pas le développement de la compétence en littératie nécessaire pour les aborder avec un sens critique. L'intégration des activités de lecture et de production écrite est une excellente façon d'aider les élèves à consolider leurs apprentissages de même que leur capacité de raisonnement critique. Les occasions de production sont aussi importantes, parce que dans la plupart des textes multimodaux auxquels nous sommes exposés tous les jours, nous constituons le *public cible* plutôt que le *producteur*. Lorsqu'on leur demande de devenir producteurs, les élèves découvrent rapidement que toutes les significations et les messages qu'ils trouvent sur Internet, à la télévision ou à la radio, ont été construits de manière délibérée et tout à fait consciente. Un autre aspect important est que la production d'un texte amène les élèves à connaître différents systèmes de représentation, ce qui leur permettra d'expérimenter directement comment fonctionne le système sur le plan de la structure, des fonctions, des codes et des conventions. Il est essentiel que les textes qu'on demande d'explorer de cette manière correspondent au niveau et au degré d'expérience de sensibilisation conceptuelle de l'apprenant, puisque lorsque les textes sont trop éloignés de l'expérience et du cheminement de ce dernier, il lui devient presque impossible de les lire ou de les produire de façon critique. Cependant, même un très jeune enfant peut effectuer ce type d'étude avec un excellent résultat, en réalisant par exemple des affiches, des photos narratives personnelles ou des revues multimédias.

Ce que nous venons d'étudier concerne davantage la structure des textes que leur signification et les messages réels qu'ils transmettent. Cette dernière observation sur la littératie met en évidence la *capacité de situer* le sens : le fait que toute signification ou message contenu dans un texte est structuré par un contexte socioculturel et historique particulier ou par le contexte idéologique dans lequel il est produit. Le lien entre le sens ou le message et le contexte n'est pas non plus une sorte de relation à échelon fixe. Précisément parce que toutes les significations et les messages se situent dans un contexte, la production en *restructure*, ou en modifie même le contexte. Ce qui implique fondamentalement une diversité de *significations* et de *messages* venant en concurrence dans les textes qui nous sont soumis, qu'il s'agisse des informations télévisées de 18 h, d'un débat portant sur la mondialisation, ou encore du roman que nous venons de lire. Nous vivons cette diversité de

significations peut-être de façon plus saisissante lorsque nous sommes forcés de confronter deux réalités incompatibles en apparence, comme la contradiction entre l'opinion des peuples autochtones et l'opinion courante sur le statut du personnage de Colomb dans la culture américaine. Cette dimension de la pédagogie de la littératie vise moins à nous faire comprendre différentes significations qu'à nous amener à reconnaître toutes les significations et les messages et à développer la *capacité à les situer* et à en tenir compte lorsque nous en interprétons le sens. C'est cette capacité même qui distingue la pensée critique de toutes les autres formes de pensée. De plus, c'est l'habileté à « lire » la *capacité de situer* d'un texte qui fait de la pensée critique une compétence transversale qui s'applique à tous les domaines d'étude et de comportement.

Les enseignants peuvent ici jouer un rôle clé en fournissant à leurs élèves les occasions de découvrir les *éléments contextuels* qui permettent de situer une signification ou un message. En classe, par exemple, on peut mettre en contraste deux sources d'information distinctes, mais qui traitent d'un même événement, en vue de tenir compte de points de vue différents, d'information divergente et de la manière selon laquelle l'information est mise en séquence et organisée pour faire valoir une série d'hypothèses différentes et améliorer sa véracité.

Parmi les autres textes qui permettent de mener une telle recherche, notons les annonces publicitaires dans les magazines et les journaux, les publicités télévisées, les vidéos musicales, les affiches publicitaires, les sites Internet publicitaires et certaines annonces des services publics. Par rapport aux publicités contenues dans les magazines, par exemple, les enseignants amèneront les élèves à découvrir les motifs des producteurs publicitaires et la manière dont le public est ciblé par ces producteurs : utilisation d'images ou d'imprimés qui peuvent répondre à certains désirs, aux valeurs et aux croyances des lecteurs, le choix du magazine dans lequel paraît la publicité, etc. Ils se demanderont également si l'annonce est efficace ou non. Ce type de recherche textuelle démontre aux élèves que la signification peut être *prévue, remise en question et restructurée*. Encore une fois, on voit comment ce type de discussion portant sur une publicité imprimée dans un magazine peut devenir une ressource essentielle lorsque les élèves entreprennent eux-mêmes la production d'annonces publicitaires pour un magazine et comment le fait d'établir un lien entre la production et la lecture leur permet de consolider leur apprentissage. Tout aussi importante, la capacité de situer les significations et les messages est la marque distinctive de la personne qui maîtrise la littératie, ayant appris à utiliser ses compétences en matière de lecture et de production écrite pour aller bien au-delà d'une première impression des idées, de la connaissance et de l'information.

M^{me} Abigail Anderson est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université McGill et coordonnatrice du programme d'anglais langue d'enseignement, à la Direction générale de la formation des jeunes, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COPE, B. and M. KALANTZIS. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge, 2000.

COPE, B. and M. KALANTZIS. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1993.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*, London and New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*, Philadelphia: Open University Press, 1997.

WILHELM, J. D., T. N. BAKER and J. DUBE HACKETT. *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

- ¹ Toni Morrison est née en 1931 à Lorain (Ohio) dans une famille ouvrière de quatre enfants. Après des études en lettres et une thèse sur le thème du suicide dans l'oeuvre de William Faulkner et de [Virginia Woolf](#), elle a été professeure aux universités de Texas Southern, Howard et Yale. Après avoir travaillé comme éditrice chez Random House, elle a obtenu, en 1988, le prix Pulitzer pour son roman *Beloved*.

THE CHANGING FACE OF LITERACY

by Abigail Anderson

In a scene from her novel *The Bluest Eye*, author Toni Morrison portrays her child-protagonist in the process of gouging out the eyes of a blonde, blue-eyed doll she has been given for Christmas. As she goes about the task, the child chants lines from the Sally, Dick and Jane reader that she had been given by her first grade teacher. It is an eerie juxtaposition for anyone who remembers the benign world of Sally, Dick and Jane readers. When asked about this scene in a recent interview, Morrison pointed out that her protagonist is surrounded by a parallel world to which she cannot gain entry; the characters of Sally, Dick and Jane epitomize that “parallel world,” a world of white, middle class families who stride confidently through their days and of children who are surrounded by toys, pets and doting adults. I should add that the Sally, Dick and Jane reading series, used in both the USA and Canada in the 1950s to teach reading to young children, was developed to standardize both the reading process itself as well as the teaching of reading. As President Eisenhower put it at that time, America needed something that would overcome “... the mediocrity of elementary school teachers and guarantee results.” As you might expect, the claims made for the success rate of basal reading series like Sally, Dick and Jane were unequivocal, but these claims overlooked the questions posed implicitly by Toni Morrison’s novel two decades later, namely: What *is* literacy? What is literacy *for*? Put another way, the literacy of the 1950s was viewed as a set of essential skills related exclusively to print, and it was closely connected to readers that would teach all children to read and write in the same way, thus assuring their success in higher education and in the working world. The young protagonist of *The Bluest Eye*, however, would have very likely failed to unlock the printed code in her Sally, Dick and Jane reader, since the predictability of the text was based on a common set of life experiences that she, as an Afro-American growing up in the 1950s in the poverty of an urban ghetto in the United States, would never know. And since (printed) texts were viewed as neutral at that time, it would not have occurred to even the most compassionate teacher that children in similar circumstances to that of Toni Morrison’s protagonist would be so compromised.

Today we understand that literacy is much more than a simple battery of decoding and encoding skills for working with print. Too, we are wrestling with what to do about texts in general—even for the very young—since we are beginning to see that no text is neutral. In 2008, we are able to understand the problem Sally, Dick and Jane posed for a non-white child in the 1950s, just as we know that it would remain a problematic text in the multicultural and multiethnic classrooms of today. And these two factors alone conspire to make the role of literacy teachers both more complex and more demanding than it was throughout most of the last century.

We live in a world that has been transformed by powerful information and multimedia technologies, a world of linguistically diverse, globalized societies characterized by radical changes to public and community life. In keeping with the view that literacy teaching, like language itself, must continue to ensure the participation of all of our students in public, community and economic life, a number of important principles have emerged in the work of literacy educators since the 1990s. Increasingly, the pedagogy of literacy is guided by the understanding that spoken, written and visual languages are modes or systems of representation. These systems design meanings and messages that are important currency in the world, constructing our view of reality and of ourselves. In other words, spoken, written and visual languages are *both* a medium of communication *and* social knowledge: *language both designs and is designed, or shaped, by social and cultural realities*. These “designs of meaning” directly influence our perceptions, values, beliefs and political orientations; they frame our attitudes by determining what is factual, objective and true. They present us with a plethora of gender and ethical issues, as in the use of women in

television commercials and magazine ads to promote a variety of products, or the ethical dilemma of watching an infant die of starvation on our nightly television newscast. They are powerful instruments in the creation of propaganda and of social, cultural and economic inequalities. Texts that are constructed using any one representational mode, or a combination of modes, are anything but neutral.

To be functionally literate today, let alone critically literate, presupposes the development of reading and production skills in all three representational systems, as well as the capacity to use language to transact relationships in the world. To do this, the literate individual of the 21st century must be able to contend with texts that combine genres, media and modes. The literate individual of this century also requires the background and skills to recognize and evaluate the design(s) of meaning(s) in texts—which is less linguistic knowledge than it is social knowledge expressed through language—since to do otherwise risks becoming a passive consumer of other peoples' ideas, viewpoints, ideologies, values and beliefs. It is worthwhile noting, as any quick computer search will reveal, that the “new look” of functional literacy is substantiated even at the level of basic employability skills by most countries around the world, including the Canadian Board of Trade.

What are some of the implications for literacy pedagogy raised by these factors? Certainly the first must be the importance of explicit instruction about *why* and *how* texts are constructed as they are. In this pedagogical context, the teachers' own literacy is their strongest resource, since it enables them to harness their own understanding about and experience with texts in the service of their students. It needs to be stressed that looking at texts in this fashion is an *interactive* process, in which the teacher monitors and guides discussions about different texts, with a particular emphasis on making explicit connections between the function of the text (*why* it is used in the world/*what* it's for) and the structures and features of the text (*how* it is made given its *function* in our society at this time). Notice that we are not looking at traditional content issues in the way we might, for example, discuss the plot of a novel. Rather, our focus here is on the deliberate construction of meaning(s) and/or message(s) and how they influence or affect us, i.e. their *function*. These functions include storytelling, the presentation of information, the construction of relationships from the most formal to the most intimate, and the construction of key social concepts, such as notions about time, power, gender and space, or boundaries. Connecting the function of a genre, or text, to how it is constructed is not only crucial to helping our students evaluate the way its meaning or message has been designed, but is also important social knowledge, since texts transact so much of the way in which we live in society and shape the way we understand our own identities. In both elementary and secondary school, teaching literacy begins with a conversation about how a text is constructed and how these textual elements allow the text to achieve its function, using model texts as examples. Following this conversation, the teacher reviews what has been discovered about text and function before either introducing another text of the same type to be read or a production activity, in which students will be asked to draw on their understanding in order to produce another text of the same type. It should also be understood that, whether students are asked to read or to produce a text that they have been studying in this manner, the activity needs to take place in a learning context, or situation, that includes specific information about audience, purpose and any other information the learner requires. For example, after examining the connection between structure, features and function(s) of a number of promotional posters, teachers introduce their students to a learning context where they will be asked to produce a promotional poster, in which information such as who will read it and what it is they want their readers to think, or do, is specified, i.e. the poster's social function. Without this sort of attention to detail in the teacher's pedagogy, students can easily make the assumption that texts are constructed and produced in an arbitrary fashion.

Another important consequence of reexamining our approach to literacy is the necessity of incorporating texts that draw on spoken, written and visual modes of representation, as well as *combinations of image, sound and print* into our students'

reading and production repertoires. Increasingly, the texts we encounter in everyday life are multimodal; even traditional written forms, such as the novel, have undergone deep structural changes over the last several decades in response to the increasingly multimodal environment of texts. However, daily exposure to multimodal and single-mode texts is not identical to developing the kind of multiliteracy required to think critically about them. The integration of reading and production activities is a powerful way to help students consolidate their learning as well as their critical reasoning skills. Production opportunities are also important because for much of the time spent with multimodal texts in our daily lives, we are construed as the *target audience*, rather than as the *producer*. When they are asked to become producers, students quickly discover that all meaning(s) and message(s) they encounter on the Internet, or on television or radio, were made by someone in a very conscious, deliberate fashion. As importantly, the production of a text also takes students into the different representational systems in a manner that allows them to experience directly how the system—in terms of its structures, features, codes and conventions—works. It is essential that the texts students are asked to explore in these ways match the experiential level and degree of conceptual awareness of the learner, since texts that are too distanced from a learner’s experience and development become almost impossible for them to read or produce critically. However, even the very youngest child can conduct this sort of study with a high degree of success by producing texts such as posters, personal photo-narratives and multimedia journals.

The preceding has looked more at how texts are made than the actual meanings and messages they convey. This final observation about literacy in the classroom focuses on the *situatedness* of meaning—the fact that any meaning or message contained in a text is designed by the particular sociocultural and/or historical and/or ideological context in which it is produced. Nor is the connection between meaning/message and context a kind of lock-step relationship. Precisely because all meanings/messages are situated in a context, their production *redesigns*, or alters, that context as well. What this implies on a very basic level is that there is a diversity of *competing meanings and messages* in the texts we encounter, be they in the context of the six o’clock news on one’s local television station, or in a debate on the topic of globalization, or within a novel we are reading. We experience this diversity of meaning perhaps most pointedly when we are forced to come to grips with two apparently irreconcilable realities, such as the conflict between indigenous peoples and mainstream opinion about the status of Columbus within American culture. This dimension of literacy pedagogy has less to do with resolving diverse meanings than it does with learning to recognize and anticipate the *situatedness* of all meanings and messages and taking this into account when we interpret their significance. It is this capacity that distinguishes critical thinking from all other kinds of thinking. Too, it is the capacity to “read” the *situatedness* of a text that makes critical thinking a cross-curricular skill, relevant to all fields of discipline and endeavor.

Teachers can play a key role here by providing opportunities for their students to discover *the contextual elements* that situate a meaning or message. An example of the form this might take in a classroom involves contrasting two news items from different sources that look at the same event, in an effort to account for different viewpoints, for differing information and for the ways in which the information is sequenced and/or organized to promote a different set of assumptions and to enhance its truth value. Other available texts, for beginning this kind of inquiry, include magazine and newspaper ads, television commercials, music videos, promotional posters, promotional Web sites and some public service announcements. In the case of magazine ads, for example, teachers encourage students to discover the motives of those who produced the ad, how the audience is targeted by the ad producers—images used, print that appeals to some aspect of the reader’s wants, values and beliefs, appropriateness of the magazine in which the ad appears, etc.—and whether or not the ad is effective. This type of textual inquiry demonstrates to students that meanings can be *anticipated*, *questioned* and *re-designed*. Once again, one sees how such a conversation about a magazine ad becomes a vital resource when students go on to construct magazine

ads of their own and how making the reading-production connection allows them to consolidate their learning. As importantly, the capacity to situate meanings and messages is a hallmark of the literate individual who has learned to use his/her reading and production skills to go well beyond the surface of ideas, knowledge and information.

Abigail Anderson is the Curriculum Coordinator for English Language Arts at the Direction générale de la formation des jeunes of the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport and an adjunct professor at McGill University, Faculty of Education.

REFERENCES

Cope, Bill and Mary Kalantzis, eds. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000.

_____. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1993.

Kress, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003.

Lankshear, Colin. *Changing Literacies*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

Wilhelm, Jeffrey D., Baker, Tanya N. and Julie Dube Hackett. *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

➤ DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

COMMENT LE DIRE AUTREMENT?

par Donald Guertin

D'aucuns reconnaissent la place cruciale qu'occupe la langue à l'école. **Les mots, comme l'exprime Paolo Freire, donnent du pouvoir sur la réalité, réalité que l'apprenant interprète à partir des connaissances qu'il acquiert, réalité qui donne accès aux valeurs et aux normes d'une culture. D'ailleurs, les propos tenus par Gérard Diet¹, en novembre dernier, démontrent en quoi l'écrit et l'oral contribuent à l'apprentissage et à la construction des savoirs. Or, quand on traite la question de l'apprentissage et de l'usage de la langue, existe-t-il une hiérarchie parmi les langues? Quelle langue doit-on privilégier? En quoi le personnel scolaire est-il responsable de l'usage et de l'apprentissage de la langue? Doit-on prioriser une langue plutôt qu'une autre? Nous souhaitons ici proposer des pistes de réflexion à ces questions. Un document de M. Charles-Eugène Lessard, *La norme et les registres de langue*² (disponible en ligne), sert de base à la rédaction; il en a aimablement accordé les droits d'usage à *Vie pédagogique*. Les propos s'alignent également dans le sens des choix qui ont été faits par l'équipe de rédaction du programme de français.**

La langue n'est pas seulement un instrument de communication; elle est aussi un instrument esthétique et ludique. Alors, c'est l'audace de l'écrivaine et de l'écrivain qui l'amène parfois à sortir de la ludique.

Charles-Eugène Lessard

Plusieurs auteurs traitent la question de la variété des langues en parlant de niveaux ou de registres. L'expression *variété des langues* a été retenue dans le contexte du présent article. Deux points seront principalement abordés : une brève présentation de ce qu'on entend par « variété des langues » et une description d'interventions scolaires à mettre en place dans la classe et à l'école.

Peut-on se soustraire à quelque chose qu'on exige des élèves? En tant que membre du personnel, traiter la question de la variété des langues, c'est d'abord réfléchir sur sa propre responsabilité à améliorer la qualité de sa langue, écrite et parlée. À l'école, les élèves apprennent à « dire autrement ce qu'ils expriment » et, par conséquent, à enrichir leur langage et à développer leurs compétences langagières.

Le choix du registre de langue dans le texte écrit traduit un choix culturel, qui se fonde sur un système de valeurs bien identifié.

Charles-Eugène Lessard

La communication est un échange entre un destinataire et un locuteur ou scripteur. Le message est adapté à la situation et au destinataire; le contexte module certaines

Le français incorrect sera tout usage de la langue qui intègre des structures qui s'opposent au génie de la langue. Ce serait aussi toute forme de langue qui empêche la communication. La faute linguistique est une transgression de l'un ou l'autre registre qui s'impose dans telle situation de communication.

Charles-Eugène Lessard

exigences. La cohérence, l'originalité, la pertinence, la précision, l'exactitude, la clarté, etc. sont autant de critères permettant de mesurer

la qualité du discours. Certains se réfèrent à des normes pour qualifier la langue; nous retenons plutôt ici le concept de

standards de la langue. Plutôt que de juger si les propos sont bons ou mauvais, on cherche à trouver des façons de *dire autrement*, dans un contexte où l'explicitation appelle une précision, la description, une clarification et l'argumentation, un resserrement du propos. Or, il s'agit moins de mesurer l'écart entre la norme et la pratique que de cibler des façons de s'exprimer autrement.

POURQUOI NE PAS PARLER D'UNE NORME LINGUISTIQUE?

Aborder la qualité de langue à partir d'une norme, ce serait accorder la primauté à un cadre de références : le bon et le mauvais sont jaugés, le juste et l'imparfait mesurés, l'adéquat et l'inapproprié conjurés. La norme est établie à partir d'une hiérarchie et de la reconnaissance de la supériorité d'une langue sur une autre. Si on adoptait cette optique, il faudrait définir la langue de référence : celle de Paris? De Sept-Îles? De Moncton? De Saint-Jean? De Saint-Didace?

LA VARIÉTÉ DES LANGUES

Traiter la langue dans l'optique de la variété permet de considérer davantage les variations linguistiques pour exprimer un

Le « français correct », c'est une abstraction. Nous le définissons comme étant une adéquation entre un usage de la langue et la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur ou la locutrice.

Charles-Eugène Lessard

même message dans une situation de communication. Plusieurs facteurs influent sur la situation; l'usage d'un français correct, comme le précise M. Lessard, varie selon le contexte. Également, il faut tenir compte des différences qu'il y a à l'oral et à l'écrit et des particularités linguistiques des régions du Québec et des différentes communautés francophones. Ce qui est standard au Québec ne l'est pas nécessairement en France. Enfin, la typologie de M. Lessard comprend cinq

types : la **langue standard**, la **langue familière**, la **langue populaire**, l'**argot** et la **langue littéraire**. Les caractéristiques propres à chacune ont été établies à partir de références lexicologiques et syntaxiques et de règles dites culturelles. « En fait, chaque registre, même le registre populaire, constitue en lui-même un code conforme à telle situation de communication. » Encore une fois, il ne s'agit pas de hiérarchiser les langues, mais de les situer dans les contextes de communication appropriés.

LA LANGUE				
standard	familière	populaire	l'argot	littéraire
C'est la langue de l'école, des communications publiques, des sciences, de la philosophie, etc. Elle varie peu d'une région à une autre; elle est une référence pour situer les autres registres.	C'est la langue correcte des situations de communication dites intimes.	Elle est marquée par l'usage de mots archaïques ou peu connus de la majorité des usagers; elle emprunte des mots.	Il est constitué d'un vocabulaire propre à un groupe donné.	C'est la langue des romans et de la poésie.

Figure 1 — Tableau synthèse inspiré des travaux de Charles-Eugène Lessard

1. LA LANGUE STANDARD

Langue de l'école, des communications publiques, des sciences, de la philosophie, etc. Elle varie peu d'une région à une autre; elle est le plus souvent utilisée comme référence pour situer les autres registres de langue. Le vocabulaire et la syntaxe sont assez semblables à l'oral et à l'écrit; mais à l'écrit, la langue se conforme au dictionnaire et aux règles de grammaire.

2. LA LANGUE FAMILIÈRE

C'est le français correct des situations de communication dites intimes. Sur le plan lexical, on aura recours à des mots simples, tel que « joujou » pour « jouet ». À l'oral, il y a usage fréquent de pléonasmes.

3. LA LANGUE POPULAIRE

C'est le français marqué par l'usage de formes jugées archaïques ou de mots nouveaux qui ne sont pas connus de la majorité des usagers de la langue; c'est la langue qui emprunte facilement des mots. « C'est probablement dans ce registre de langue que se manifestent les " interdits linguistiques ". Ces mots que l'on ne saurait prononcer " en bonne société " sont les blasphèmes, les sacres, les jurons ou les mots obscènes et triviaux³. » Il y a certains usages observables : « *faque* » pour « ça fait que »; deux pronoms différents : « Nous, on préfère partir tôt »; le féminin pour des mots comme : autobus, hôpital, oreiller, trampoline, avion; le masculin pour des mots comme : oasis, moustiquaire; « répond » comme participe passé du verbe « répondre »; « *jouzent* aux cartes » pour « jouent aux cartes »; des emprunts fréquents à la langue anglaise.

4. L'ARGOT

Si l'argot est, comme le définit le dictionnaire Robert, « un ensemble des mots non techniques qui plaisent à un groupe social », il « devient une façon de manifester la solidarité entre les membres d'un même groupe⁴ ». C'est la langue constituée d'un vocabulaire propre à un groupe donné. Même si certains ont tendance à percevoir cette langue comme étant vulgaire, il ne faut pas perdre de vue qu'elle favorise l'insertion sociale et qu'elle est un lieu de création lexicale.

5. LA LANGUE LITTÉRAIRE

C'est la langue que l'on retrouve particulièrement dans le roman et la poésie.

Sur le plan pédagogique

Le Conseil supérieur de la langue française recommandait, en 1995, lors des audiences des États généraux sur l'éducation, ce qui suit : « La langue doit être placée au cœur de l'école. Elle n'est pas seulement un puissant outil de communication qu'il faut maîtriser, elle est aussi pour l'individu, la collectivité et les institutions, le fondement de leur identité⁵. » L'école doit assumer sa responsabilité d'amener les élèves à développer des compétences langagières et linguistiques afin d'apprendre à *le dire autrement*. Pour y arriver, elle se réfère à des normes déterminant les paramètres du *français standard*, à l'oral et à l'écrit.

L'école est un lieu de diffusion par excellence du « bon langage ». Par choix, l'école va favoriser le français standard, tant à l'oral qu'à l'écrit. Or, pour de nombreux élèves qui n'ont connu que le français parlé populaire ou familier de leur milieu géographique et familial, ce premier contact avec ce français standard peut être déroutant. Pour plusieurs, cela exigera une adaptation appréciable tant au niveau de la syntaxe qu'au niveau du lexique. Le choc sera habituellement moindre cependant pour les enfants issus de milieux plus favorisés, où l'écart entre ces deux formes du français est moindre.

Charles-Eugène Lessard, p. 3-4

Ainsi, les situations de communication mises en place dans la classe, sans en atténuer l'authenticité, devraient amener les élèves à saisir la variété de langue sans pour autant imposer l'atteinte d'un standard linguistique. Cela s'inscrit dans la perspective de recherche de précision, de clarté, de justesse du propos et d'apprentissage d'un discours cohérent et approprié. La variété du lexique, l'énonciation du propos, la formulation des idées et la diversité des énoncés sont autant d'aspects à considérer. Or, l'élaboration d'un schéma ou d'un tableau exige une précision des termes ainsi qu'une justesse, une cohérence et une pertinence des éléments agencés.

Il ne s'agit pas de *corriger la langue des élèves*, mais de rechercher des usages qui, dans un contexte d'apprentissage, permettent d'adapter mieux le discours à la situation de communication; il faut viser le partage des idées, la clarification des propos, la clarté des échanges, la justesse des arguments, l'exactitude des énoncés, etc. À l'école, il y a deux axes de la langue sur lesquels il faut agir en mettant en place des activités pertinentes et signifiantes : le champ lexical et le fonctionnement de la langue.

▪ LE LEXIQUE

C'est l'aspect le plus aisé à travailler en pédagogie; cela fait partie intégrante de l'apprentissage de toute connaissance : amener les élèves à s'exprimer de façon juste, précise, exacte, variée, diversifiée, claire, etc. À titre d'exemples, voici des activités qui favorisent l'exploitation du champ lexical :

- la carte d'exploration, bien connue de la plupart des enseignants. À l'aide de cet outil, les élèves associent, regroupent, catégorisent, discriminent, relie et organisent des mots pour construire leurs savoirs;
- la confection de tableaux, de schémas ou d'organiseurs graphiques qui, à l'instar de la carte d'exploration, favorisent l'organisation des connaissances;
- la synonymie et l'antonymie, soit la mise en exergue des mots qui sont liés ou qui se distinguent. À partir d'un mot ou d'une expression, les élèves évoquent des synonymes et des antonymes; par la suite, la clarification oriente la sélection;
- la démarche de conceptualisation, qui porte à la fois sur le sens et sur les représentations d'un mot. À cet égard, les travaux menés par Britt-Mari Barth proposent des dispositifs pédagogiques simples et efficaces;
- le repérage des mots justes et des expressions signifiantes dans un texte, un schéma, un tableau ou un organisateur;
- la construction d'un dictionnaire de classe, adapté à un champ du savoir;
- le jeu des objets hétéroclites ou inusités pour lesquels l'élève recherche le mot juste ou approprié;
- l'utilisation d'un dictionnaire visuel pour trouver le terme exact;
- la confection d'affiches synthèses sur le savoir en construction;
- la consignation de notes;
- la révision par les pairs d'un texte, d'un schéma, d'un tableau ou d'un organisateur; la coopération favorise l'exploration de mots variés, parfois méconnus, et la clarification de la pensée;

- la fabrication d'une banque terminologique comme celle de l'Office de la langue française. À chaque entrée de mots nouveaux, les élèves consignent les informations sur une fiche : l'extrait et la référence.

▪ LES PROCÉDÉS DE LA LANGUE

Pour ce qui est du fonctionnement de la langue, il faut distinguer ce qui régit l'oral de l'écrit. Il faut également faire la part des choses entre ce qui est attendu dans une situation de communication et le développement des compétences langagières de l'élève. Comme le rappelle fort bien Charles-Eugène Lessard, la langue varie selon le contexte et la situation de communication, prémisses importantes dont l'enseignant doit tenir compte. Pour intervenir sur le plan du fonctionnement de la langue, il faut être attentif aux manifestations linguistiques, afin de pouvoir repérer, soutenir, proposer, discriminer, rappeler et agir sans dévaloriser la langue parlée ou écrite d'un individu; c'est une question d'attitude à adopter pour favoriser l'engagement de tous dans une démarche de développement et d'acquisition.

Pour intervenir sur ce plan, il faut se doter de stratégies planifiées, structurées et convergentes. Cela ne peut pas être porté par une seule personne; c'est une responsabilité dévolue à tous les membres du personnel d'une école ou d'une organisation.

- Il faut que le personnel soit conscient de la situation réelle du milieu et soit prêt à s'engager dans une démarche de changement par la mise en place d'un plan d'interventions.
- Les membres du personnel doivent eux-mêmes valoriser l'amélioration de leur langue, écrite et parlée, et y voir là un rehaussement culturel.
- La mise sur pied d'un *comité de la qualité de la langue* pourrait soutenir les actions mises en place et agir comme accélérateur des changements souhaités.
- La précision des changements sur lesquels on veut agir favorise la mise en place de moyens efficaces : la capsule du jour ou de la semaine, le jeu des erreurs dans les expressions ou les mots usuels, un registre des expressions correctes ou des expressions à corriger, dans l'agenda, sont autant de moyens simples qui stimulent et rappellent l'engagement pris par les membres du personnel.
- La diffusion de capsules sur le portail de la commission scolaire ou de l'école.
- La formulation et la diffusion de structures langagières à améliorer.
- À l'échelle d'une commission scolaire, l'échange entre écoles favoriserait le partage des actions mises en place dans les différents milieux.

Voici des exemples, extraits du texte de Charles-Eugène Lessard, qui ciblent des objets sur lesquels on peut agir :

- « Il se *neiye* » au lieu de « Il se noie », « *Faque* » pour « Ça fait que ». [langue populaire]
- « Je te demande *qu'est-ce* que tu viens faire » pour « Je te demande ce que tu viens faire », « Quand *c'est-ti* que tu viens? » pour « Quand viens-tu? ». [langue populaire]

- Une consonne sonore (b, d, g, z, v) en contact avec une consonne sourde (p, t, k, s, f) aura tendance à s'assourdir : « observer » se prononcera « *opserver* », « cheval » se prononcera « *chfal* ». [langue standard]
- « *Tu viens-tu?* », « *I viens-tu?* », pour « Viens-tu ? », « Vient-il ? ». [langue familière]
- Des pléonasmes : « *Il est sorti dehors* », « *Prévoir d'avance* », « *Monter en haut* ». [langue familière]

Or, c'est la détermination qui conduit tous les individus d'un milieu à apprendre peu à peu à *le dire autrement*. Il ne faut pas perdre de vue qu'à l'école, la langue est au service de l'apprentissage et de la construction des savoirs et que la recherche d'un *bon langage* (chez les élèves comme au sein du personnel) fait partie de cette mission. Maintenant qu'il faut passer à l'action, que peut-on faire? Quelles seraient les actions prioritaires à mettre en place? C'est en s'inspirant du rapport du Conseil de la langue française⁶ que je vous propose certaines lignes d'action qui pourront guider la mise en place d'un plan local :

- Un plan d'action pour une *langue de qualité* est un projet dont la responsabilité est d'abord et avant tout collective. Agir pour améliorer la langue ne peut être défini que par la somme des interventions individuelles; cela passe par la volonté d'un milieu et la détermination des individus qui le composent.
- On doit reconnaître le fait que la qualité de la langue est liée au statut et à la place qu'on lui fait. La langue est tissée à l'identité individuelle et collective; elle est intimement liée à la culture, puisqu'elle en est le creuset.
- Les adultes de l'école doivent reconnaître l'importance d'une langue parlée et écrite qui soit de qualité. La conscience qu'ils en ont doit se traduire par des actions concrètes dans les communications publiques.
- Concernant les élèves, il y a lieu de distinguer les usages publics des usages privés qu'ils font de la langue. L'école porte la responsabilité de promouvoir un *bon langage*, sans que cela se fasse au détriment des apports culturels d'un milieu donné. Il faut chercher davantage à identifier des moyens pour le *dire autrement*, qu'imposer une langue standard qui risque d'assécher le discours.
- Éviter d'évaluer la qualité de la langue orale en se référant aux règles de l'écrit. Il faut, comme le précise Gérard Diet, rechercher des moyens pour « corriger » sans interrompre le flux d'une situation de communication.
- La qualité de la langue ne peut pas être réduite à la chasse aux anglicismes.
- Distinguer la langue standard de la langue littéraire. L'école ne saurait se soustraire au fait qu'elle encourage la promotion d'une langue écrite et parlée de qualité, dite *bon langage*.
- Refuser les solutions toutes faites. Le choix impose une démarche qui *éveille la conscience* et *engage* les individus dans l'élaboration d'un plan d'action collectif et partagé. Il faut considérer le milieu dans ses forces et ses faiblesses; les recettes demeurent des recettes.
- Le fait de considérer la langue sous l'angle de la variété des langues permet d'éviter les excès du purisme linguistique. Encore une fois, il ne faut pas agir en méprisant ces différents registres; plutôt recourir à la diversité, pour éveiller la conscience de chacun et soutenir ses efforts.

En guise de conclusion, mentionnons ce à quoi le Programme de formation de l'école québécoise nous convie : « La langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, et [...] elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans la représentation que l'élève se construit du monde et de la place qu'il y tient, d'où l'obligation d'en assurer une appropriation et une maîtrise de qualité. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité. [...] La structuration d'une identité forte trouve, dans la culture, son enracinement et, dans la langue, les moyens de son expression⁷. »

Ajoutons que, dans le cadre de l'élaboration de normes et de modalités, l'école doit porter une attention particulière à l'amélioration de la langue, une responsabilité à être partagée par l'ensemble de la communauté éducative.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

¹ Voir l'article publié dans le présent dossier intitulé *L'oral et l'écrit, pour structurer la pensée et construire des savoirs!*.

² Charles-Eugène LESSARD, [La norme et les registres de la langue](#), Section *Le texte littéraire*, iquébec.com, 2001.

³ Charles-Eugène LESSARD, [La norme et les registres de la langue](#), Section *Le texte littéraire*, iquébec.com, 2001.

⁴ Charles-Eugène LESSARD, [La norme et les registres de la langue](#), Section *Le texte littéraire*, iquébec.com, 2001.

⁵ CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Communiqués. La langue au cœur de l'éducation*, 28 août 1995.

⁶ CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, *La qualité de la langue : un projet de société*, rapport préparé par Jacques Maurais, janvier 1999, 356 p.

⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2^e cycle du secondaire, chapitre 1, 2006, p. 17-18.

RENCONTRE AVEC M^{ME} ODILE LAMY

LIRE POUR MIEUX ÉCRIRE! ÉCRIRE POUR MIEUX LIRE?

Propos recueillis par Donald Guertin

La lecture influence-t-elle réellement l'écriture des élèves? Cette question est extraite d'une recherche menée par M^{me} Odile Lamy auprès de jeunes du secondaire. En 2006, l'étudiante à la maîtrise a déposé un mémoire traitant de l'influence de deux collections, *Roman +* et *Frissons*, sur le français écrit en troisième année du secondaire. Les responsables de la revue *Vie Pédagogique*, ayant eu vent de l'étude, ont voulu en rendre compte à leurs lecteurs.

LAMY, Odile. *Lire, écrire... reproduire? De l'influence des collections Roman + et Frissons sur le français écrit en troisième année du secondaire*. Mémoire présenté en janvier 2006 à l'Université de Sherbrooke.

Lors d'une rencontre, l'auteure a présenté les fruits de sa recherche à deux conseillères pédagogiques, Danièle d'Aragon et Josée de Repentigny, collaboratrices à la rédaction du programme de français, qui ont accepté de débattre avec elle de questions inhérentes au sujet traité. Le présent article, qui rapporte de façon concise les travaux de M^{me} Lamy, vise à susciter chez les enseignants une réflexion quant aux effets de la lecture sur les écrits des élèves. Prenons d'abord connaissance des résultats de la recherche.

PREMIÈRE PARTIE

UN RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de ses études supérieures, M^{me} Lamy a voulu vérifier si les lecteurs assidus des collections *Roman +* et *Frissons* laissaient dans leurs écrits des traces de leurs lectures sur le plan du fonctionnement de la langue. La recherche a été entreprise auprès de vingt élèves sélectionnés parmi plus de deux cents candidats qui avaient répondu, préalablement, à un questionnaire évaluant leur pratique de la lecture. Pour la chercheuse, il s'agissait d'isoler des lecteurs types de *Roman +* ou de *Frissons* afin de vérifier si, dans leurs productions scolaires, ces élèves imitaient d'une quelconque façon les particularités linguistiques des romanciers pour la jeunesse.

« Ce mémoire, qui passe au peigne fin la syntaxe et le lexique de huit romans jeunesse ainsi que 40 textes expressifs et 20 contes produits par des élèves de 3^e secondaire, vise à mesurer jusqu'à quel point la lecture influe sur l'écriture. »

« Les livres rédigés à la 1^{re} personne du singulier affichent une expression beaucoup plus vivante et fantaisiste, mais indéniablement plus proche de l'oralité, que les volumes au *il*. Les énoncés porteurs d'intonation, incomplets ou construits sous l'influence de l'oral, les présentatifs et les pronoms de mise en relief, les termes familiers, les anglicismes et les québécoisismes sont en effet très présents dans les exemplaires au *je*. »

L'étude a donc porté sur l'examen minutieux de romans provenant des deux collections choisies, et de textes expressifs et narratifs rédigés en classe par leurs amateurs respectifs. L'analyse comparative des contes des élèves et de grands extraits de romans au « il », pris au début, au milieu et à la fin des volumes, a permis de dégager des conclusions intéressantes. Pour les besoins de comparaison

des corpus littéraire et scolaire, l'auteure a écarté les romans au « je » et les textes expressifs des adolescents, compte tenu que leur écriture se démarque de celle des livres au « il » et des contes par leur expression beaucoup plus proche de l'oralité

et par le faible nombre de dialogues. Rappelons que la recherche ne concernait que le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire la forme de l'écriture, et non pas la situation de communication ni la structure du discours.

Dans cette optique, trois aspects ont été considérés, soit la lisibilité, le niveau de langue et la variation de l'expression. À titre d'exemple, voici quelques éléments qui ont fait l'objet de l'analyse : la longueur des phrases, leur degré de complexité, les structures syntaxiques et les emplois lexicaux influencés par l'oral, le registre de langue, le vocabulaire spécifiquement en usage chez les adolescents québécois, les procédés de mise en relief, tels l'ajout d'un présentatif, l'inversion des propositions principale et subordonnée ou l'emploi de la formule interrogative « n'est-ce pas? », qui vise à interpeller le lecteur.

Les résultats de l'étude ont permis d'établir, entre autres, que :

- Les romanciers et les élèves s'en tiennent au lexique usuel;
- Ils emploient des mots communs dans la langue parlée, mais très peu de termes issus du registre soutenu;
- Ils utilisent peu de québécismes et d'anglicismes;
- Les phrases longues et complexes se retrouvent en plus grand nombre dans les écrits des élèves en situation d'évaluation – notamment chez les amateurs de *Frissons* qui maîtrisent moins bien la ponctuation – que dans les romans révisés et corrigés par des professionnels;
- Certains amateurs de *Romans +* imitent la ponctuation fantaisiste de ces ouvrages, plus présente dans les récits rédigés au « je »;
- Mais aucun lecteur assidu de *Frissons* ne fait usage du « n'est-ce pas? » en fin de phrase interrogative ou du « ne » explétif présent dans la langue soutenue, deux marques linguistiques retracées dans ces romans traduits de l'anglais.

Tout compte fait, les contes des adolescents qui ont participé à l'étude ne présentent pas de dissemblance significative du point de vue syntaxique et lexical, et leur écriture ressemble aux romans rédigés au « il » sur plusieurs aspects. Néanmoins, mis à part la ponctuation, rien ne prouve que les élèves imitent le style de leurs auteurs préférés. Par conséquent, il faut rester prudent quand on affirme que les lectures des jeunes ont une influence directe sur leurs écrits.

« Il appert que les lecteurs assidus de *Romans +* ou de *Frissons* ne reproduisent pas forcément, dans leurs travaux scolaires, les particularités rédactionnelles de leurs ouvrages préférés. »

M^{me} Lamy souligne, par ailleurs, une forte résistance chez certains enseignants, bibliothécaires ou parents eux-mêmes à l'égard des *Frissons*, en ce qui a trait au contenu des œuvres : les sujets retenus soulèvent la controverse, la violence gratuite domine les intrigues et les rapports entre les personnages sont le plus souvent conflictuels. En somme, « les thèmes de ces romans banalisent les comportements asociaux et les valeurs promues peuvent se révéler préjudiciables à la mission éducative de la littérature jeunesse ».

Cependant, comme les résultats de l'étude ne montrent pas d'imitation significative du style des auteurs de *Romans +* et de *Frissons* par leurs amateurs, les lectures jugées moins recommandables demeurent un point de départ pour ouvrir les jeunes à la littérature en tant que culture générale. Il suffit ensuite de réinvestir en classe certaines de leurs lectures pour mieux leur faire prendre conscience du fonctionnement de la langue.

DEUXIÈME PARTIE

Après l'exposé des résultats de la recherche, l'auteure a échangé avec M^{mes} Danièle d'Aragon et Josée de Repentigny. Cette discussion a permis de dégager des pistes d'intervention en classe pour favoriser une meilleure influence de la lecture sur l'écriture.

- Quel que soit le genre de lecture que privilégient les élèves, l'enseignant a tout avantage à leur apprendre à dégager les procédés linguistiques qui visent à améliorer la lisibilité des textes, à respecter le niveau de langue souhaitable à l'écrit et à varier l'expression.
- Une fois que la prise de conscience du fonctionnement de la langue est amorcée, des correspondances peuvent être établies entre les lectures des élèves et leurs écrits, afin qu'ils puissent imiter plus facilement le style ou les procédés rédactionnels de tel ou tel écrivain.
- À cet effet, l'enseignant choisira des textes qui mettent en relief les aspects précis de la langue qu'il souhaite approfondir en classe. À partir des écrits des élèves, il fera alors référence aux extraits retenus pour faire valoir l'efficacité des procédés syntaxiques et lexicaux utilisés par les professionnels de l'écriture.

« Dans les textes que les enseignants proposent aux élèves, ils pourraient vérifier : la longueur moyenne des phrases; le degré de complexité des énoncés; le nombre de phrases qui ne respectent pas les normes syntaxiques; les structures influencées par la langue orale; la proportion de mots plus rares; la fréquence des présentatifs; la présence d'écarts lexicaux liés au mauvais usage du vocabulaire à l'écrit, etc. »
- L'enseignant invitera ensuite les élèves à étudier le fonctionnement de la langue dans leurs propres productions. Cet exercice aidera les apprentis rédacteurs à s'approprier de nouveaux procédés langagiers, qu'ils pourront ultérieurement utiliser dans leurs écrits.
- Au moment de réagir sur le texte, il est important de dépasser la première analyse de l'intrigue, des personnages, du lieu et du temps, pour guider les élèves dans l'observation du code linguistique et de son fonctionnement. La mise en relief de la phrase, les structures particulières, les temps de verbe, le choix du vocabulaire ou la ponctuation, entre autres éléments, deviennent au cours des échanges des objets d'apprentissage sur lesquels les élèves prennent du pouvoir. En prêtant attention aux mots, au style, à la poésie et aux modalités du discours direct, les jeunes sont davantage en mesure d'acquérir une attitude de lecteur proactif à l'égard du fonctionnement de la langue.

« Puisqu'il est possible de lire sans savoir écrire alors que l'inverse est impossible, ces deux activités langagières interagissent étroitement dans l'apprentissage de la langue maternelle. »
- En fait, les enseignants pourraient oser parfois proposer des lectures longues et complexes. Il ne faut pas s'arrêter à l'argument selon lequel la longueur d'un texte ou l'épaisseur d'un livre freine l'appétit de lire des jeunes. Leur engouement pour des romans fantastiques comme *Les Chevaliers d'Émeraude*, *Amos Daragon*, *Harry Potter* ou encore *À la croisée des mondes*, en est un bel exemple. Mais quel impact ces lectures ont-elles sur les écrits des élèves? Notamment, vont-ils réinvestir en classe le vocabulaire particulièrement pointu de ces ouvrages?

- En diversifiant les genres littéraires qu'il propose à ses élèves, l'enseignant leur fournit des modèles variés pour leurs rédactions, puisque des écrits stimulants, intéressants et compréhensibles par le jeune public contribuent à développer les compétences en lecture et en écriture.
- « D'après les chercheurs qui s'intéressent à l'interrelation entre la lecture et l'écriture, l'appropriation du langage écrit se trouve majorée par le fait de lire et d'écrire fréquemment et régulièrement. La lecture favorise l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe qui, à son tour, facilite la compréhension des textes et, de là, la production écrite, l'élève puisant en partie ses idées dans ses lectures. »
- Afin de permettre aux élèves d'assimiler de nouvelles connaissances syntaxiques et lexicales, l'enseignant choisira des écrits renfermant un nombre suffisant de phrases composées de propositions principales et subordonnées complexes, et un minimum de mots littéraires ou techniques.
 - La pratique régulière et fréquente de l'écriture dans différentes situations de communication – à partir de contraintes plus ou moins complexes selon le niveau de scolarité et qui incitent les élèves à intégrer des procédés rédactionnels observés dans leurs lectures – amènera les jeunes scripteurs à distinguer le discours direct du discours narratif et, en corollaire, à découvrir ce qui est toléré à l'oral mais inacceptable à l'écrit.
 - En insistant sur les différences entre la langue parlée et le langage écrit lors de l'examen du discours direct, l'enseignant sensibilise les élèves aux incorrections fréquemment rencontrées à l'écrit sous l'influence de l'oral ou de l'anglais. Cette démarche leur apprend aussi à mieux jongler avec les dialogues pour ajouter du piquant à leurs récits.
 - En outre, la prise de conscience des tolérances à l'oral qui n'ont pas leur place à l'écrit, telles la non-inversion du sujet dans une phrase interrogative directe ou la négation incomplète, développe chez l'élève la capacité à corriger ses textes.
 - À cette fin, des jeux interactifs en classe ainsi que des grammaires et des dictionnaires attrayants et adaptés au niveau scolaire des élèves sont de bons moyens de leur donner le goût de fouiller dans les ouvrages de référence pour apprendre à varier leur expression et à peaufiner leurs œuvres.
 - Pour maximiser l'influence positive de la lecture sur l'écriture, l'enseignant est donc un acteur de choix : un contact régulier des élèves avec les livres peut certainement les motiver à la lecture; des conseils et des commentaires au sujet de nouvelles parutions, les encourager à lire; et des visites à caractère culturel, représenter de belles occasions d'enrichir la place de l'écrit dans la vie de tous les jours.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche sur l'influence de la lecture sur l'écriture invitent à la prudence quant au jugement porté sur le choix des lectures des adolescents, par exemple les livres de la collection *Frissons*. Certes, en raison des crimes crapuleux, des conduites inadaptées des protagonistes et des valeurs immorales véhiculées dans ces romans, les *Frissons* contreviennent au rôle éducatif de la littérature jeunesse. Toutefois, une analyse pointue du fonctionnement de leur langue ne révèle pas une expression écrite à proscrire. Par conséquent, rien ne laisse présager que les amateurs de ces traductions américaines deviennent des scripteurs de moindre qualité, d'autant plus que seule la ponctuation fantaisiste semble retenir l'attention des jeunes lecteurs.

Au contraire, le mémoire de M^{me} Lamy laisse entendre que d'autres facteurs, tels que le milieu familial, la scolarité des parents, la culture générale ou la réussite scolaire, sont à considérer pour établir le portrait du scripteur compétent. Voilà

pourquoi, en tant que passeur de savoirs, l'enseignant devrait avoir le souci de partir de la culture première des élèves — leur littérature préférée — pour les conduire en douceur dans l'univers d'une culture littéraire plus générale, tout en leur apprenant à repérer dans leurs lectures les traces du fonctionnement de la langue.

M. Donald Guertin est spécialiste en sciences de l'éducation.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DE TOUTES LES DISCIPLINES

par Christiane Blaser

Des années 1980 aux années 2000, dans le milieu scolaire – et plus tôt encore dans le milieu de la recherche –, des voix se sont fait entendre appelant au partage des responsabilités entre les enseignants du secondaire de toutes les disciplines, pour améliorer le niveau de maîtrise¹ de la langue chez les élèves. Depuis l'entrée en vigueur du Programme de formation de l'école québécoise (MELS 2004), la responsabilité du développement de la compétence « Communiquer de façon appropriée » relève officiellement de l'ensemble des enseignants, puisqu'elle fait partie des compétences dites transversales, soit celles qui « ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont l'objet d'interventions dans toutes les disciplines et les activités de l'école » (MELS 2006, p. 33). Encore faut-il que les enseignants de toutes les disciplines soient convaincus de l'apport essentiel de l'écrit dans les apprentissages disciplinaires et de l'importance de leur rôle dans le développement des compétences langagières des élèves, et qu'ils soient outillés pour préparer et encadrer les activités de lecture et d'écriture qui favorisent l'appropriation et la construction des connaissances disciplinaires.

LE RÔLE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DANS L'APPRENTISSAGE

Intimement liées comme les deux facettes d'une même médaille, la lecture et l'écriture sont indispensables à l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. Les occasions de faire lire les élèves sont variées et nombreuses : lecture de consignes, de textes informatifs dans les manuels scolaires, d'articles de journaux ou de revues, de notes de cours, de schémas, de cartes, d'articles de dictionnaire ou d'encyclopédie, etc. Pour ce qui est de l'écriture, l'élève peut copier ou prendre des notes de cours, répondre à des questions, rédiger des rapports de laboratoire ou d'expériences, exécuter des schémas, dresser des listes, justifier sa résolution de problèmes mathématiques, préparer un exposé, etc. Ces exercices ont des fonctions multiples : les textes lus permettent aux élèves de savoir quoi faire et comment, d'approfondir un sujet à l'étude, d'étudier en vue d'un examen, de vérifier l'orthographe d'un mot, etc. Les activités d'écriture ont pour but, le plus souvent, de consigner ce qui doit être retenu ou de communiquer le fruit d'apprentissages, mais elles peuvent également servir à favoriser l'élaboration de la pensée, à stabiliser un point de vue, à prendre du recul sur un travail, à organiser des tâches dans un travail d'équipe, à s'appropriier le vocabulaire d'une discipline ou à mettre en relation les anciennes connaissances avec les nouvelles.

Toutes ces activités cognitives font partie du processus d'apprentissage et contribuent, à différents degrés, à l'appropriation et à la construction des connaissances. Toutefois, une recherche récente² (recherche *Scriptura*) sur les activités de lecture et d'écriture, effectuée au Québec dans des classes d'histoire et de sciences du secondaire, confirme ce que d'autres chercheurs ont constaté ailleurs, à savoir que, en ce qui a trait à l'écriture, deux types d'activités seulement sont généralement demandés aux élèves : écrire pour copier ce qui doit être appris ou réutilisé; et écrire pour restituer ce qui a été appris (Diet 2002). Les résultats d'un questionnaire auquel ont répondu une centaine d'enseignants de science et d'histoire de la région de Québec montrent en effet que l'activité d'écriture la plus souvent demandée aux élèves par plus de 90 % de ces enseignants consiste à répondre à des questions (dans un cahier d'activités, sur une feuille préparée par l'enseignant ou pour un examen). Des séquences d'enseignement³ filmées dans huit classes (science et histoire) confirment en tout point ce résultat : en moyenne, plus de la moitié du temps de classe est consacré à des activités durant lesquelles les élèves copient des mots ou rédigent de courtes phrases pour répondre à des questions ou compléter des notes inachevées; cela dans le but

de consigner les informations nécessaires à la préparation d'un examen. Même le rapport de laboratoire de science prend souvent la forme d'un questionnaire à remplir ou d'un texte à compléter.

Concernant la lecture, la recherche *Scriptura* montre que le temps consacré exclusivement à cette activité est minime, voire nul. Rares en effet sont les enseignants qui exigent des élèves qu'ils lisent eux-mêmes un texte. La tendance est plutôt de donner de l'information ou des explications oralement (même en ce qui a trait aux consignes) et de demander ensuite aux élèves de répondre à des questions à propos d'un texte, d'exécuter un travail en laboratoire ou de faire une série d'exercices. Si on peut penser que ces activités obligent les élèves à lire, il ressort toutefois de l'observation en classe qu'un lecteur plutôt faible peut facilement échapper à cette contrainte, soit en copiant les réponses sur son coéquipier (beaucoup de travaux sont exécutés en équipe), soit en attendant la bonne réponse que l'enseignant dictera au moment de la correction de l'activité, soucieux que tous les élèves disposent des bonnes informations pour réviser leurs notes en temps voulu.

On demande rarement des écrits réflexifs qui exigent que les élèves reformulent des idées dans leurs propres mots, dressent eux-mêmes des listes, exécutent des tableaux ou des schémas, ou prennent autrement que sous la dictée des notes de cours ou de lecture. La pratique de ce type d'écrits et les effets qu'ils produisent vont pourtant dans le sens de l'approche socioconstructiviste préconisée par le nouveau programme de formation, mais, faute de temps et de ressources, les enseignants y ont peu recours.

On ne peut que déplorer cette situation qui freine à la fois le développement des compétences disciplinaires et des compétences langagières, car c'est par la pratique constante et régulière d'activités variées de lecture et d'écriture, bien préparées et encadrées par les enseignants, que les élèves apprennent à l'école et qu'ils peuvent devenir de meilleurs lecteurs et scripteurs, facteurs essentiels à la réussite scolaire, d'une part, et au développement personnel, professionnel et social, d'autre part.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES

Sauf dans la classe de français, où la fin première des activités de lecture et d'écriture est le développement des compétences langagières, l'écrit dans les autres disciplines devrait être au service de l'apprentissage de contenus spécifiques. Il ne s'agit donc pas de « faire du français » en mathématique ou dans le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, mais bien de mettre l'écrit au service de l'appropriation des connaissances et des habiletés disciplinaires. On attend donc des enseignants qu'ils offrent aux élèves des occasions fréquentes de lire et d'écrire. Tous les prétextes sont bons, dans la mesure où l'activité de lecture ou d'écriture est au service de la formation en sciences, en mathématique ou en univers social et qu'elle met l'élève en situation de reformuler, de structurer, d'organiser et de critiquer. Les écrits courts sont à privilégier et les écrits provisoires ou intermédiaires⁴ à valoriser, car ces ébauches d'écrits – notes, textes suivis, listes, tableaux, schémas, etc. – sont des traces de la pensée en action de l'élève; ils sont primordiaux dans le processus d'apprentissage et permettent à l'enseignant de repérer les failles de raisonnement chez l'élève; ils créent aussi chez ce dernier l'habitude de réfléchir crayon en main.

La somme des petites et des grandes occasions, dans toutes les disciplines scolaires, va permettre à l'ensemble des élèves de mieux développer leurs compétences langagières, à condition toutefois que les activités de lecture et d'écriture soient préparées et encadrées avec soin par les enseignants. Voici quelques exemples généraux d'activités d'encadrement de l'écrit pour aider les élèves à mieux apprendre et à mieux lire et écrire.

ENCADRER LES ACTIVITÉS DE LECTURE

Considérons d'abord la lecture de consignes : ces dernières – que trop souvent, par souci d'économie de temps, les enseignants sont portés à lire eux-mêmes – devraient faire l'objet d'un travail explicite pour aider les élèves à les comprendre, à en déjouer les pièges et à les reformuler⁵. L'enseignant peut, par exemple, choisir un certain nombre de consignes typiques dans son domaine, qu'il soumet aux élèves en leur demandant de les classer selon leurs ressemblances et leurs différences sur le plan du vocabulaire, de la formulation, du type de tâches à exécuter, etc. Après avoir laissé suffisamment de temps aux élèves pour manipuler les consignes, l'enseignant fait un retour sur les classements opérés, compare les résultats obtenus, demande de justifier les choix et attire l'attention des élèves sur ce qu'il juge essentiel qu'ils retiennent. Un tel exercice les aidera à mieux lire et à mieux comprendre les consignes tout au long de l'année.

Concernant la lecture d'un texte informatif, elle peut être précédée d'une présentation du sujet, d'une explication des concepts jugés difficiles et d'une définition des mots de vocabulaire moins connus – ou utilisés dans un contexte nouveau. Ces informations visent à familiariser l'élève avec le sujet à l'étude et à lui donner une intention de lecture pour qu'il comprenne mieux le texte. Les recherches sur la lecture montrent en effet qu'il est difficile et démotivant de lire un texte dont on ne connaît rien, à plus forte raison quand la lecture est imposée. Éventuellement, l'enseignant donnera des pistes de lecture pour guider les élèves, par exemple sous forme de questions dont les réponses, autant que possible, seront de différents types (réponse directement dans le texte; réponse dans le texte, mais après interprétation; réponse dans le texte et hors du texte; réponse hors du texte). Autre activité d'encadrement d'un texte d'information : le guide de prédiction (Giasson 2003⁶). Après avoir déterminé le contenu qu'il juge le plus important dans le texte, l'enseignant soumet à la classe, avant la lecture, trois ou quatre énoncés liés aux éléments retenus, mais qui vont dans le sens des idées générales – et souvent erronées – que les élèves sont susceptibles d'avoir sur le sujet à l'étude. Ce faisant, il éveille leur curiosité, ravive leurs connaissances sur le sujet et suscite un débat entre eux pour qu'ils déterminent ensemble si les énoncés proposés sont vrais ou faux. Bien préparée, cette activité est très appréciée des élèves, à qui elle donne envie de lire le texte pour vérifier la justesse de leurs prédictions.

ENCADRER LES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

Concernant l'écriture, une distinction s'impose entre les « écrits instrumentaux pour soi » (notes diverses, schémas, relevés de résultats, etc.) et les « écrits communicationnels pour d'autres » (compte rendu d'expérience, réponses à des questions, résumés de lecture, etc.), selon la typologie d'Astolfi et autres (2006). Ces écrits ont des fonctions différentes, mais tous doivent être présentés aux élèves et, si possible, exemplifiés, car chaque discipline scolaire a ses spécificités langagières sur le plan du lexique, de la structure des textes, de la réalisation des schémas, de la prise de notes, de l'utilisation des symboles, etc. Or, nul n'est mieux placé que l'enseignant spécialiste d'une discipline pour enseigner les particularités des écrits dans son domaine. Notons que ce sont les élèves les plus faibles qui profiteront le plus de l'explication des attentes en matière d'écriture car, contrairement aux élèves qui ont de la facilité sur le plan scolaire, les élèves faibles ne devinent pas l'implicite – ou l'interprètent mal – et se trouvent donc en plus grande difficulté, voire en échec, parce qu'incapables de produire les écrits demandés.

Quant à la correction des écrits, sans pour autant faire la chasse à toutes les erreurs, il est important que les enseignants de toutes les disciplines valorisent des écrits de qualité, tout en distinguant bien sûr les écrits pour soi des écrits pour d'autres, ces derniers demandant plus de soin sur le plan de l'organisation textuelle et de la correction de la langue. L'enseignant peut prévoir des dispositifs pour aider les élèves à se corriger eux-mêmes et, surtout, leur donner le temps et les outils pour le

faire. Par exemple, selon le niveau scolaire des élèves et la matière enseignée, il peut leur remettre une liste de vérification qui leur permet de réviser systématiquement certains aspects du texte (mise en page, organisation textuelle, présentation, etc.) et de la langue (l'accord de l'adjectif avec le nom; l'accord du sujet et du verbe; l'emploi des majuscules ou de la virgule, etc.). Il peut aussi exiger des élèves qu'ils fassent relire leurs écrits par un camarade avant de le remettre. Idéalement, une collaboration entre enseignants de français et enseignants des autres disciplines est souhaitable pour que, d'une part, les élèves cessent de penser qu'en dehors de la classe de français, point de règles, et, d'autre part, pour renforcer les apprentissages langagiers. Si l'enseignant de science, par exemple, sait ce que font ses élèves en classe de français, il pourra leur demander de réinvestir cet apprentissage dans sa classe. Ainsi, sachant qu'en français, les élèves de 3^e secondaire étudient les procédés explicatifs⁷, l'enseignant de science pourrait, lors de la lecture d'un texte informatif à caractère scientifique, attirer l'attention des élèves sur les passages où sont expliqués des phénomènes et leur faire observer quels sont les procédés utilisés : définition, reformulation, comparaison, exemple. En situation d'écriture, le même enseignant rappellera aux élèves qu'ils peuvent à leur tour utiliser les procédés observés plus tôt. De son côté, au moment où il fait travailler les élèves sur les séquences explicatives, l'enseignant de français pourrait, après consultation auprès de ses collègues, faire lire des textes sur des sujets à l'étude en science, en histoire ou en géographie...

Quand les élèves commencent une nouvelle année scolaire, à toutes les étapes de leur scolarité et dans tous les domaines d'enseignement, ils sont confrontés à de nouveaux genres d'écrits à lire et à produire. Les apprentissages effectués en lecture et en écriture dans les classes précédentes ne garantissent pas l'appropriation des écrits nouveaux, pas plus que les apprentissages effectués dans la classe de français ne garantissent le transfert des connaissances dans les autres disciplines. C'est pourquoi il est primordial que les enseignants de toutes les disciplines au secondaire se sentent vraiment responsables du développement des compétences langagières des élèves. Ces derniers deviendront de meilleurs scripteurs et de meilleurs lecteurs, tout en apprenant mieux.

M^{me} Christiane Blaser est professeure de didactique du français au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI, J.-P., B. PETERFALVI et A. VÉRIN. *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz, 1998/2006.

DIET, G. *Apprendre en écrivant : en sciences de la vie et de la Terre, en physique-chimie, en mathématiques, en histoire-géographie*, Lyon, CRDP de Lyon, 2002.

GIASSON, J. *Lecture. De la théorie à la pratique*, 2^e éd., Québec, Gaëtan Morin Éditeur, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, 2004.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. « Consignes : aider les élèves à décoder », *Pratiques*, n° 90, 1996, p. 9-25.

¹ Ce texte adopte les rectifications orthographiques de 1990 approuvées par l'Académie française et les instances francophones officielles. <http://www.orthographe-recommandee.info/index.htm>

-
- ² La recherche *Scriptura* (2004-2008) a été dirigée par M^{me} Suzanne-G. Chartrand, de l'Université Laval et elle a été financée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Plusieurs publications sont issues de cette recherche, dont une thèse (Blaser 2007), disponible à l'adresse suivante : <http://www.theses.ulaval.ca/>
- ³ Chaque séquence d'enseignement comprend en moyenne six leçons.
- ⁴ Qu'on appelle aussi *brouillon*, mais le terme ayant une connotation négative, nous lui préférons un synonyme.
- ⁵ Voir à ce sujet l'article de Jean-Michel Zakhartchouk (1996), « Consignes : aider les élèves à décoder », dans *Pratiques*, n° 90, p. 9-25.
- ⁶ Pour un exemple d'activité de lecture précédée d'un guide de prédiction (en univers social), voir C. Blaser, « Faire lire et écrire pour construire des connaissances et des compétences en sciences humaines : pourquoi et comment? », dans *Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire*, vol. 3, n° 4, 2008, p. 14-19.
- ⁷ C'est effectivement au programme de français en 3^e secondaire.

COMMUNIQUER ORALEMENT EN CLASSE : UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE

par Monique Lebrun

Les programmes d'enseignement québécois de la dernière cuvée font état d'une compétence transversale de l'ordre de la communication. En conformité avec ceux-ci et aux fins de discussion sur la nature du concept de compétence transversale, j'explorerai ici l'oral dialogique présent dans des pratiques telles que le débat argumenté et la discussion dans quelques programmes du primaire et du secondaire, en raison du choix ministériel pour une épistémologie de construction des savoirs. Et ce, dans l'optique de favoriser la discussion sur ces compétences transversales qui constituent une nouveauté dans les programmes d'enseignement de notre millénaire.

CE QU'EST L'ORAL DIALOGIQUE

L'oral instrumental participe à la construction des univers discursifs des diverses disciplines scolaires. Il faudrait l'enseigner aux futurs enseignants afin qu'ils voient mieux la place, dans leur discipline propre, des conduites explicatives et argumentatives et le rôle des interactions orales, relativement aux apprentissages qu'ils veulent assurer. Cet oral instrumental est parfois appelé « oral pour apprendre ». On entend par là qu'il faut faciliter la prise de parole de l'élève pour qu'il conceptualise de mieux en mieux une notion, par tâtonnements successifs. Cette démarche peut se faire en collaboration avec les pairs, par l'interaction verbale.

L'oral dont il est question ici peut être monogéré, mais préférablement polygéré. L'oral monogéré est, selon Kerbrat-Orecchioni (1990), celui où le discours est pris en charge et généré par un seul émetteur. Il se construit en référence aux conduites discursives : raconter, décrire, expliquer, argumenter. Dans le cas qui nous concerne ici, l'oral polygéré est plus intéressant, car c'est celui où le discours se construit à plusieurs. La position des participants n'est pas fixée à l'avance et elle évolue au cours de l'interaction. C'est l'oral dialogique de la discussion et du débat : il suppose l'interaction orale. Lorsqu'il y a prise en compte du point de vue de l'autre, on dit que l'oral est dialogique. Il sera question plus loin des formes possibles d'oral polygéré et dialogique dans quelques programmes en cours actuellement dans nos écoles.

DEUX AUTEURS CLÉ POUR COMPRENDRE L'ORAL DIALOGIQUE POLYGÉRÉ

L'oral de l'élève et, accessoirement, celui de l'enseignant, sont des oraux où s'articulent le langagier, le cognitif et le social, selon une épistémologie qui emprunte à Vygotsky et à Bakhtine, où l'interaction langagière est en partie constitutive de l'apprentissage. C'est-à-dire que ce que l'élève apprend dans une situation donnée est le résultat de la co-construction de savoirs par l'interlocution.

On doit à Vygotski (1985) d'avoir été le premier à insister sur le caractère social de l'apprentissage. Selon lui, les fonctions psychiques supérieures de l'être humain (la formation de concepts, la mémoire logique, etc.) trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains. Il est important de s'accorder d'une part sur les rôles sociaux, les attentes réciproques et les enjeux des échanges et, d'autre part, sur le contenu cognitif des échanges (les représentations, le but de la tâche et les moyens de la réaliser avec succès). Comme le dit Vygotski, ce que l'on construit simultanément dans les échanges, c'est à la fois des connaissances sur un référent et un contexte interlocutoire commun qui permet de créer une communauté discursive. C'est une construction dialogique de la connaissance.

Pour sa part, Bakhtine (1981) a mis en avant le fait que nous n'existons qu'en relation avec autrui et en interaction avec des contextes sociaux et culturels différents. Bakhtine unit l'oral et l'écrit. Selon lui, le sens n'existe pas seulement dans un texte ou un énoncé : il est construit par le lecteur, ou par les lecteurs interprétant un texte en collaboration (ou encore, des auditeurs interprétant un énoncé à plusieurs). Lorsque les élèves s'expriment en classe, on peut parler de polyphonie des voix. Chacun apporte son bagage socioculturel, ses valeurs et ses points de vue particuliers, ce qui enrichit l'environnement éducatif de tous.

LE GENRE ORAL FORMEL LE PLUS IMPORTANT DANS UNE PERSPECTIVE TRANSVERSALE : LE DÉBAT

Le débat suppose chez l'élève des capacités argumentatives minimales. Il faut bien comprendre que l'argumentation est différente de l'explication. Dans l'argumentation, il y a élaboration de nouveaux savoirs par négociation de significations à travers un discours qui tend à s'affiner. Les arguments mis en avant peuvent être soit prélevés dans un texte, soit extrapolés, soit enfin fondés sur des modes de raisonnement reconnus et valides dans une discipline.

Dans la classe, ce qui est en jeu dans le discours argumentatif, outre le rapport au pouvoir (à travers une coopération basée sur le respect), est surtout le rapport au savoir et à l'ancrage de celui-ci dans la réalité et dans la vérité. On peut s'interroger sur les compétences des élèves à argumenter. Les arguments avancés peuvent être d'inégale valeur (arguments d'autorité, argumentation circulaire, appel à l'expérience, évidence partagée, savoir livresque, etc.), mal justifiés ou non étayés. C'est à l'enseignant de rectifier le tir par une aide ponctuelle.

Par ailleurs, dans le débat, les élèves sont incités à pratiquer l'écoute active. En relation interactionnelle, l'écoute suppose qu'il y ait interprétation des paroles de l'autre, donc construction de sens. Il y a nécessairement des déplacements thématiques et discursifs dans les échanges, ce qui exige que les interlocuteurs soient vigilants. C'est grâce à une écoute active, et non seulement par la parole, que s'élaborent les significations communes, puisque c'est ainsi que surgissent les demandes de clarification ou d'ajustement. Le débat est une aventure langagière collective de recherche de vérité, qui transforme la relation de l'élève à l'école, au savoir, au langage et à lui-même.

Le rôle de l'enseignant est primordial. Tout d'abord, ce dernier doit savoir combiner différentes dimensions dans le choix d'un thème à débattre : psychologiques (affects, motivations, intérêts), cognitives (complexité des thèmes, connaissances des élèves sur le sujet), sociales (résonance sociale du thème, ses enjeux polémiques et éthiques) et didactiques (viser l'apprentissage en tenant compte du niveau des élèves). Il rappelle les consignes, arbitre le plus souvent les tours de parole, juge de la pertinence des prises de parole, pose les questions appropriées et amène les élèves à reformuler, à pousser plus loin la réflexion et à faire des bilans. Plus spécifiquement, il montre comment justifier une position, réfuter les thèses adverses, concéder à l'interlocuteur certains arguments, utiliser les connecteurs et maîtriser le métalangage de l'argumentation, entre autres par les modalisations du discours et le soutien de l'écoute. L'enseignant doit également s'assurer que toutes les conditions favorables à une bonne écoute sont réunies.

Concernant sa discipline en particulier, il peut éclairer les élèves sur les arguments valides ou non (dans la matière donnée), leur proposer des objectifs complexes et veiller à l'appropriation d'un lexique spécifique pour désigner les objets de discours. Normalement, l'enseignant doit mettre en veilleuse son propre point de vue pour aider ses élèves à faire surgir les leurs. Il doit manifester de la tolérance devant les flottements discursifs et argumentatifs; également, être ouvert à l'expression des émotions. Ce qui lui importe est la construction sociale des savoirs, et, ce faisant, la construction de l'identité personnelle de ses élèves.

COMMENT LE PROGRAMME PRÉSENTE LE DÉBAT DANS DIVERSES DISCIPLINES

Je concentrerai mes remarques relativement à quatre disciplines scolaires, soit l'histoire (incluant l'éducation à la citoyenneté), la géographie, l'éthique et la culture religieuse et le français. À mon avis, toutes ces disciplines tiennent compte des compétences transversales « Exercer son jugement critique », « Coopérer » et « Communiquer de façon appropriée », ces dernières trouvant à s'exprimer de façon évidente dans la formule du débat.

Parlons tout d'abord du débat en sciences humaines, soit en histoire et en géographie. Il faut, dans ces domaines, se soucier de la « preuve », dans l'argumentation. La posture de l'élève doit être celle d'un chercheur. Il apporte des faits, mais ceux-ci ne sont pas toujours tirés de l'actualité. Pour convaincre ses adversaires, il doit étayer ses arguments à l'aide de connaissances propres à la discipline. Quant à l'enseignant, il considérera en particulier : (1) la recevabilité des arguments dans son champ disciplinaire; (2) les éléments discursifs employés pour convaincre (ex : le recours à un vocabulaire spécifique, à des généralités ou à des exemples; le sens de l'observation démontré; la facilité à catégoriser; la clarté de la description; la pertinence des preuves; la reformulation pertinente des sources; la prise en charge de l'énoncé grâce aux modalisateurs); (3) le processus de co-construction des connaissances et, par là, le processus de construction de l'identité de l'élève.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté font partie du domaine de l'« univers social ». Deux des trois compétences à développer peuvent l'être par l'oral argumentatif, soit les compétences « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire » et « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire ». Comme il est précisé dans le programme, l'élève développe son jugement critique par la consultation de points de vue divergents avant d'arrêter le sien sur le sens du changement, de le justifier et de le confronter avec celui d'autres élèves, en le défendant et en le nuancant au besoin.

Le programme d'éthique et de culture religieuse se situe dans le domaine du « développement de la personne ». Il insiste sur la pratique du dialogue dans la perspective du vivre-ensemble et donc sur le partage de valeurs communes, l'appréciation de différentes visions du monde et la prise de position personnelle et réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques. Le but est d'être capable de porter des jugements sur les valeurs et les normes qui orientent l'agir humain au sein d'une société pluraliste et démocratique. On constate que la pratique du dialogue comporte ici deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. Le but est de se construire un point de vue, en organisant sa pensée. On suggère à l'enseignant de faire exercer le dialogue à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération, puis d'introduire le débat graduellement.

Quant au programme de français, l'oral – un de ses principaux volets – est non seulement un objet systématique d'enseignement, mais également un outil transversal qui permet d'effectuer divers apprentissages. Les recherches des didacticiens du français se sont surtout centrées sur l'oral comme objet d'enseignement, l'oral comme vecteur d'apprentissage restant le grand oublié. Le débat est matière au programme de français, selon des modalités variées qui vont de la simple discussion (au début du secondaire) au débat argumentatif (à la fin du secondaire). En plus d'enseigner le débat-discussion pour lui-même, l'enseignant de français s'en sert comme moyen (à l'instar de ce que l'on peut faire dans les autres disciplines), entre autres dans les activités de lecture. En effet, les programmes officiels encouragent depuis au moins une dizaine d'années les cercles de lecture comme formule pédagogique susceptible d'aider les élèves à améliorer leur compréhension des œuvres longues (entendons ici des œuvres littéraires), et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Le programme propose d'autres formules, telles que les discussions en sous-groupes, les échanges en grand groupe, les tables

rondes ou autres.

CONCLUSION

Comme le dit Plane (2000), l'oral est un outil de progrès pour l'école, car il permet de donner de l'importance à la parole de l'élève, ce qui ne peut qu'aider son apprentissage. Ultimement, favoriser la participation orale dans toutes les disciplines, c'est privilégier l'apprenant dans sa singularité, le responsabiliser, l'inciter à réfléchir non seulement sur les concepts qu'il est en voie de structurer, mais également sur la forme de son expression, car, parallèlement à sa trajectoire disciplinaire, il entreprend une démarche d'observation réfléchie de sa langue.

M^{me} Monique Lebrun est professeure titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues, à l'Université du Québec à Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTINE, M. M. *The dialogic imagination : Four essays by M. M. Bakhtin*, Ed. M. Holquist, translated by Emerson & Holquist, Austin, University of Texas, 9th paperback printing, 1981.

CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON. « Introduction », dans J.-C. CHABANNE et D. BUCHETON (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002, p. 1-13.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, Paris, Colin, tome 1, 1990.

PLANE, S. « L'oral dans la classe : de l'instrument de communication à l'objet d'enseignement », *Argos n° 26 : L'oral - enjeux et pratiques*, CRDP de Créteil, 2000, p. 38-43.

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985. (Édition originale en russe, 1934).

LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT CHEZ LES ENSEIGNANTS EN FORMATION

par Monique Lebrun

La qualité de l'expression orale constitue une compétence professionnelle essentielle pour l'enseignant. En effet, la langue orale constitue le mode de communication qui, en classe, prédomine sur tous les autres. Les compétences en langue orale attendues des enseignants sont nombreuses : être capables d'organiser de façon cohérente les contenus d'enseignement; mettre en évidence les idées importantes; utiliser des stratégies verbales pour maintenir la curiosité et l'intérêt; préciser et enrichir la langue orale de leurs élèves; et, bien sûr, s'exprimer convenablement, c'est-à-dire être capables d'utiliser le « niveau de langue socialement admis », ou, si on préfère, la langue orale standard ou soutenue (prononciation correcte, énoncés bien formés, mots justes).

LA POSITION DES ORGANISMES OFFICIELS

Les grands organismes gouvernementaux, dont le Conseil supérieur de l'éducation (1987) et le Conseil de la langue française (1987), reconnaissent depuis longtemps que l'enseignant est le garant officiel d'une certaine qualité de la langue (langue orale et langue écrite étant souvent confondues). Dans son étude, le Conseil supérieur de l'éducation ne parle pas de formation initiale des enseignants, mais de perfectionnement adéquat et continu des enseignants de français, en phase avec les nouvelles avancées de la recherche dans le domaine. Cependant, dans les faits, les enseignants hésitent à porter un jugement négatif sur le français oral familier à l'école, souvent parce qu'ils l'utilisent largement eux-mêmes. Une enquête de Maurais et Bouchard (1999) sur les modèles normatifs montre que les Québécois portent généralement un jugement positif à l'endroit de la langue orale des enseignants, 83 % disant qu'ils parlent *bien* ou *très bien*. Paradoxalement, 84 % d'entre eux souhaitent néanmoins des améliorations.

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec a émis de nouvelles orientations concernant la formation initiale des maîtres. Elles se résumaient dans un référentiel centré sur le développement de douze compétences professionnelles. La deuxième, soit « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante », évoque la maîtrise d'une langue orale normée, standard ou soutenue. L'idée du pédagogue cultivé, constante dans le document ministériel, se traduit ici par une définition de la langue en tant qu'objet de culture, et non en tant que simple outil de communication, ce qui nous oriente vers l'usage noble de la langue qu'est la littérature, derrière laquelle se profile l'idée de patrimoine culturel. L'idée n'est pas neuve et apparaissait déjà dans le document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), en 1987. Quant au terme de « langue standard » utilisé par le MEQ, il renvoie au français parlé dans les bulletins de nouvelles et les émissions d'affaires publiques de la Société Radio-Canada, ainsi que l'ont rappelé Bouchard et Maurais en 2001, affirmant que cette langue est considérée comme un modèle par 71 % des francophones.

Une enquête menée en 2005 par Ostiguy et ses collaborateurs, auprès de futurs enseignants de trois facultés d'éducation du Québec, démontre que ces derniers présentent un taux moyen d'utilisation des variantes soutenues du français de l'ordre de 51 %. Le sexe n'est pas une variable explicative. Par contre, les futurs enseignants de français se démarquent significativement de ceux d'autres disciplines par une utilisation plus constante des variantes soutenues du français. En comparaison, Reinke (2005), dans son étude sur la langue parlée à la télévision québécoise, obtient un taux de 89,3 % d'utilisation des variantes soutenues dans des bulletins et des émissions d'information, de 70,7 % dans des émissions

d'affaires publiques et d'intérêt général, et de 56,7 % dans des émissions de variétés. Si la langue parlée des futurs enseignants doit avoir comme modèle celle des présentateurs de bulletins d'information, ou, plus modestement, celle des animateurs d'émissions d'affaires publiques, on peut conclure que les performances des étudiants devraient être meilleures, plus particulièrement celles des futurs maîtres d'autres disciplines que le français.

Les futurs enseignants ont non seulement peu conscience des variantes de registre de la langue parlée, mais sont très peu attentifs à leur propre façon de s'exprimer. De plus, il n'est pas certain qu'ils aient des attitudes tout à fait positives à l'endroit de la langue soutenue, que plusieurs avouent ne pas maîtriser ou qu'ils considèrent comme un obstacle potentiel à la communication avec les élèves. Ces conclusions étaient déjà perceptibles dans les diverses études de Lebrun et Baribeau, surtout dans celle de 2001. Ces chercheurs ont suivi durant quatre ans deux cohortes de futurs maîtres, les premiers se préparant à l'enseignement au primaire et les seconds, à l'enseignement du français au secondaire. Les données ont été principalement recueillies sous forme d'entrevues, au cours de chacune des quatre années de formation des sujets. Pareille recherche répondait à un besoin, chez les formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire, de connaître les attitudes de leurs étudiants face à ce volet important de leur formation.

Dans l'enquête de 2001, les futurs enseignants du secondaire, mieux formés que leurs collègues du primaire relativement à une discipline en particulier et mieux outillés sur le plan didactique, semblent également mieux armés pour enseigner le français. Pour tous les sujets, l'enseignant demeure un modèle pour les élèves et, dans cette perspective, la qualité de leur propre expression et de celle de leurs élèves leur tient à cœur, relativement à l'articulation des mots, à la justesse du vocabulaire et à la clarté du discours. La plupart des sujets disent s'être grandement améliorés durant leurs études universitaires, plusieurs confiant s'être distanciés d'un niveau de langue en usage dans leur famille et avoir adopté un français standard, quelquefois même en porte-à-faux avec la langue acceptée par l'école. Les étudiants ont conscience des exigences d'une langue orale de qualité dans l'exercice de leur profession et, en classe, ils tendent vers la pratique d'un français normatif soutenu. Plusieurs constatent la pauvreté du vocabulaire utilisé par leurs élèves et aussi, par eux-mêmes. Sur le plan didactique, la façon de soutenir et d'évaluer une expression de qualité demeure assez confuse; seuls quelques sujets se rappellent avoir suivi des cours de didactique de l'oral et une seule personne mentionne avoir conçu et piloté une activité en classe. L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences des élèves demeure ardue et elle prend souvent des connotations sociales, morales et psychologiques difficiles à séparer des jugements linguistiques.

BILAN DES RECHERCHES ET PROSPECTIVE

Comment tirer profit de ces diverses études pour susciter chez les enseignants un souci pour l'amélioration de la langue orale? Puisque les futurs maîtres sont appelés à devenir aussi, pour les élèves, des modèles linguistiques de langue parlée, les universités devraient ajouter au programme de formation un enseignement spécial conduisant à l'amélioration de leurs attitudes à l'endroit d'une langue standard, à l'accroissement de leur sensibilité aux variantes soutenues ainsi qu'à l'augmentation de l'utilisation de celles-ci. Certaines universités le font déjà, mais cela reste trop modeste. Les départements d'éducation pourraient se doter d'une politique de la qualité de la langue et consentir à des aménagements pour en faciliter l'application, de manière à aborder de façon réfléchie et sans passion la question de la norme à l'oral. Les cours de didactique devraient miser régulièrement sur les exposés oraux à la fois spontanés et préparés, pour faire émerger les représentations des étudiants ainsi que les points d'ancrage de ces dernières. De plus, il serait intéressant de permettre aux étudiants d'explorer des voies de formation faisant appel à d'autres types de compétences : pause de voix et diction, chant, théâtre, cours de microenseignement utilisant les enregistrements oraux ou vidéo, lecture expressive, etc.

Ce souci de la qualité de la langue parlée n'est pas seulement le lot de la formation initiale. Le milieu de l'enseignement a un rôle à jouer dans la promotion de l'usage d'une langue de qualité, non seulement en classe, mais dans l'école tout entière, c'est-à-dire auprès des enseignants de toutes les disciplines et auprès de tous les partenaires du monde éducatif. Ainsi, il serait intéressant que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) incite les commissions scolaires à n'embaucher que des enseignants ayant de bonnes habiletés communicatives, une prononciation normée, une morphosyntaxe irréprochable et un vocabulaire précis et étendu. Ainsi, elles sensibiliseraient les enseignants déjà en poste à l'importance de la correction linguistique, quitte à mettre sur pied un perfectionnement *ad hoc*. Corbeil déplorait, en 1993, que les facultés d'éducation n'enseignent pas la norme du français aux futurs maîtres. Il appelait de ses vœux l'émergence d'une « norme pédagogique » plus exigeante que la norme « sociale ». Encore fallait-il que cette norme soit mieux définie, opération qui est en branle actuellement, en raison des travaux récents (entre autres ceux de l'équipe Ostiguy) et projetés du Conseil supérieur de la langue française et de l'Office québécois de la langue française.

La qualité de la langue, même celle des futurs enseignants et *a fortiori* celle des élèves auxquels ils enseigneront, est une **responsabilité partagée**. Elle est celle de chaque enseignant, de l'école, des autres milieux de formation, de la communauté, du MELS, des syndicats et de la société civile. Il faut surtout se rappeler que l'enseignant doit être un modèle pour ses élèves et que cela passe par un travail sur soi comme médiateur culturel : le développement du goût de lire et de l'exploration pour soi de la littérature; et le souci personnel de bien parler, sans affectation.

M^{me} Monique Lebrun est professeure titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues, à l'Université du Québec à Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCHARD, P. et J. MAURIS. « La norme et l'école : l'opinion des Québécois », *Terminogramme*, n^{os} 91-92, Saint-Laurent, Les Publications du Québec, 1999, p. 91-116.

BOUCHARD, P. et J. MAURIS. « Norme et médias. Les opinions de la population québécoise », *Terminogramme*, n^{os} 97-98, Saint-Laurent, Les Publications du Québec, 2001, p. 111-126.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le français à l'école aujourd'hui et demain. Rapport du CLF sur l'enseignement du français langue maternelle*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La qualité du français à l'école, une responsabilité partagée*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987.

CORBEIL, J.-C. « Le français au Québec, une langue à restaurer? », *Vie pédagogique*, n^o 86, 1993, p. 27-30.

LEBRUN, M. et C. BARIBEAU. « La découverte de l'art du possible en enseignement du français », dans JONNAERT, P. et S. LAURIN, *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, PUQ, 2001, p. 133-154.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Éditeur officiel, 2001.

OSTIGUY, L. et autres. [Le français oral soutenu chez les étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire](#), rapport préparé pour l'Office québécois de la langue française, avril 2005.

REINKE, K. avec la collaboration de L. OSTIGUY. [La langue à la télévision québécoise : aspects socio-phonétiques](#), Gouvernement du Québec, Office québécois de la langue française, 2005. (Collection Suivi de la situation linguistique – Étude 6).

➤ OUVRIR À LA CULTURE

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA CULTURE ET DE LA LANGUE

par Héroïse Côté

Beaucoup d'encre a été versée au sujet du sens du mot « culture », particulièrement quand la culture est mise en relation avec la langue et l'enseignement. Une clarification s'avère de mise afin de circonscrire les conceptions de la culture présentes sur le terrain de l'école, celles de la langue qui leur sont associées et les conséquences de ces idées sur la pédagogie. Pour ce faire, Héroïse Côté, du Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, prend ici appui sur une analyse menée sur le sens d'une approche culturelle de l'enseignement (Côté et Simard 2007; Duquette et Côté 2007), qui a permis d'identifier cinq discours portant sur la culture. Ils sont présentés brièvement dans cet article, où l'on propose ensuite des pistes pour une pédagogie de la culture et de la langue.

LE DISCOURS HUMANISTE

Selon ce discours, que tiennent entre autres Emberley et Newell (1994), la culture est définie comme le corpus des grandes œuvres produites par l'humanité afin de conduire l'humain à l'universel. L'élève mis en contact avec les classiques refuse les réponses faciles, se distancie de son environnement immédiat et développe son jugement. La langue revêt alors une forme essentiellement littéraire, celle des œuvres ayant survécu à l'épreuve du temps parce que leur message sur l'humain demeure vrai et qu'elles permettent de penser la démocratie. L'approche humaniste souligne ainsi l'importance d'amener les jeunes à fréquenter les grandes œuvres d'une discipline donnée, par exemple leur faire lire un extrait des *Éléments de géométrie* de Pascal en mathématiques et faire ressortir les savoirs qui y sont présentés, que les élèves appliqueront ensuite dans des activités. De la sorte, ils peuvent découvrir en quoi les éléments développés par Pascal conservent une pertinence au regard de la matière enseignée et comment la langue est un véhicule de savoirs. Prendre en compte le discours humaniste suppose par le fait même de mettre l'accent sur la dimension littéraire de la langue et de la culture.

LE DISCOURS INSTRUMENTALISTE

Selon ce point de vue soutenu par exemple par Bereiter (2002), la culture est un ensemble d'outils symboliques et matériels, toujours en évolution, qui nourrissent le regard que les humains posent sur le monde. À cet effet, apprendre aux enfants à apprendre ainsi qu'à construire des savoirs se révèle plus important que de leur faire effectuer des apprentissages de contenu. L'initiation culturelle doit s'inspirer d'organisations et d'acteurs dont le rôle est de produire et de diffuser des savoirs, tels que les médias de l'information ou les entreprises à caractère scientifique. L'idéal devient alors de permettre à chacun d'être compétent, de manière à pouvoir s'inscrire dans une société du savoir où l'apprendre occupe une place centrale. La langue constitue l'un de ces outils symboliques et matériels que les élèves peuvent utiliser efficacement pour s'approprier et générer de nouveaux savoirs.

Une pédagogie de la culture et de la langue fondée sur le discours instrumentaliste insiste sur l'introduction, dans la classe, des savoirs et savoir-faire propres à une discipline et au langage, ainsi que sur la présentation des réseaux de diffusion, des institutions et des acteurs qui les véhiculent et les façonnent. On met donc l'accent sur les dimensions disciplinaire et sociologique de la culture et de la langue. Par exemple, en arts, les jeunes se familiarisent, à l'aide de la calligraphie, aux techniques d'écriture et à leurs différents emplois, créent leur propre calligraphie ou dessinent des *tags*. Ils peuvent aussi

rencontrer des calligraphes professionnels, pour mieux connaître cet art qui se pratique encore aujourd'hui.

LE DISCOURS ANTHROPOLOGIQUE

Le discours anthropologique, associé notamment aux écrits de Giroux (2005), suppose qu'il existe autant de cultures que de groupes humains. Les cultures constituent des sphères mouvantes aux frontières floues, où des histoires, des langages, des expériences et des voix différentes s'entremêlent à travers des relations de pouvoir (Giroux 2005). C'est dire qu'une profonde inégalité caractérise les cultures et que la conscientisation des élèves à cette hiérarchisation s'avère essentielle, dans le but de développer leur esprit critique et de leur faire saisir que toute culture prétendument supérieure est toujours relative à un contexte, à un discours et à des institutions qui la portent. Le langage devient alors un discours façonné par les groupes humains qui l'emploient, un moyen de dire le monde et de se dire, que les jeunes doivent s'approprier de manière à faire entendre leur voix, à débattre de leurs idées, à écouter l'autre et à acquérir la liberté de penser et de s'exprimer ainsi que de comprendre ceux qui les entourent aussi bien qu'eux-mêmes. De la sorte, ils deviennent des acteurs capables d'agir sur le monde plutôt que de se laisser façonner par lui, de dénoncer les inégalités sociales et de critiquer tout discours prétendant détenir une vérité unique, universelle et transcendante.

Lorsque le discours anthropologique nourrit une pédagogie de la culture et de la langue, il met certes l'accent sur une dimension sociologique, au sens de connaître les institutions et les groupes qui façonnent les savoirs, les diffusent et les légitiment, mais surtout, il insiste sur une dimension critique, à savoir d'amener les jeunes à effectuer une réflexion sur les tensions et les enjeux sous-jacents aux disciplines ou à l'élaboration de savoirs et entre les acteurs qui les promeuvent. Par exemple, en science et en technologie, cela peut signifier d'amener les élèves à étudier les relations entre les savoirs scientifiques et le contexte culturel qui les a vus naître et à examiner les apports positifs et négatifs de la science à l'environnement; également, de les inviter à débattre des questions éthiques liées à la science et à les situer dans le temps, pour leur faire prendre conscience que celles-ci sont indissociables d'une culture et d'une société.

LE DISCOURS HERMÉNEUTIQUE

Le discours herméneutique, tel qu'il a été développé entre autres par Simard (2004), suggère que la culture est à la fois première, seconde et considérée comme rapport. La distinction entre culture première et culture seconde découle de cette interprétation de Dumont (1994), pour qui la culture première est un donné, un milieu dans lequel nous naissons et que nous apprenons par imprégnation et imitation. Il est possible de se distancier de cette culture du quotidien au contact de la culture seconde, constituée des œuvres, des domaines de savoirs ou des systèmes symboliques que l'être humain a créés afin de réfléchir sur la culture première. C'est en interrogeant la culture première à la lumière de la seconde et, réciproquement, en donnant sens à la seconde en l'interprétant à la lumière des préoccupations issues de la première, que la culture comme rapport peut voir le jour, soit une compréhension de soi, du monde et de l'autre (Simard 2004). Selon un tel discours, la langue est à la fois partie intégrante de la culture première, au sens où elle est apprise spontanément au contact des gens que l'on côtoie, et de la culture seconde, lorsqu'elle fait l'objet d'une deuxième acquisition à l'école, par l'entremise des règles et du code. Elle constitue aussi une médiation essentielle au sens que nous donnons à nous-mêmes, à autrui et à l'autre, puisqu'elle permet de se dire et de s'interpréter par l'entremise du dialogue entre les objets de culture première et ceux de culture seconde. Le discours herméneutique met aussi en avant l'idée que l'élève doit connaître l'histoire d'une discipline ou d'un savoir donné, puisque la compréhension est toujours façonnée par la tradition.

Une pédagogie de la langue et de la culture basée sur un tel discours prend en compte la culture première des élèves pour les amener à donner sens à la culture seconde, tout comme celle-ci alimente leur rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui

et rappelle par le fait même l'importance de la dimension herméneutique de la culture et de la langue. De plus, elle insiste sur une dimension historique, puisque tout objet culturel s'inscrit dans une histoire qui en influence la compréhension. En français, la présentation d'un film tel que *Ben X* conduit à aborder la différence et le rejet qu'elle peut entraîner. Ensuite, les élèves lisent un roman traitant de ce thème, par exemple *Notre-Dame de Paris* ou *Il faut qu'on parle de Kevin*, situent l'ouvrage dans le contexte qui l'a vu naître et montrent les interprétations variées du thème au fil des siècles. La classe tisse ainsi des liens entre le film et d'autres œuvres et peut même remonter jusqu'à certains mythes associés au thème, comme celui du dieu grec Héphaïstos. Des groupes de discussion peuvent également être organisés pour débattre des résolutions proposées par les auteurs des romans et dans le film, au regard du rejet de la différence. De la sorte, des œuvres de culture seconde amènent les jeunes à se distancier de leur quotidien et à réfléchir sur celui-ci, tout comme, en retour, une situation liée à leur culture première leur permet de donner sens aux objets que les générations précédentes leur ont légués.

LE DISCOURS ESTHÉTIQUE

Dans le discours esthétique, basé notamment sur les idées de Kerlan (2004), la culture renvoie à l'art, à l'esthétique et aux valeurs qui leur sont associées, telles que la créativité, les émotions, les sentiments et la subjectivité. En invitant les jeunes à explorer leur imagination, à créer et à apprécier la beauté dans chaque chose, qu'il s'agisse d'un roman, d'un artefact ou de la complexité de l'univers, le discours esthétique les amène à développer leur sensibilité, leur capacité à ressentir et à nommer leurs émotions, à s'imaginer et à se créer, ainsi qu'à créer autour d'eux. La langue est alors perçue comme un matériau d'expression et de création, une parole sensible qui permet de dire ce que l'on ressent et de mettre une œuvre au monde.

Par conséquent, le discours esthétique insiste sur l'importance d'initier les élèves à la culture et à la langue comme nourritures de l'imagination, de la sensibilité et de la création et, par le fait même, sur une dimension esthétique de la culture et de la langue. Il peut s'agir, par exemple, en éducation physique et à la santé, de permettre aux élèves d'exprimer leurs sentiments et leurs émotions face à un sport de compétition ou, en éthique et culture religieuse, de leur faire composer un poème sur un dialogue possible entre les cinq grandes religions.

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA CULTURE ET DE LA LANGUE

Afin d'initier les élèves à la culture et à la langue dans tous les domaines d'apprentissage, il s'avère essentiel de prendre appui sur une conception qui rend compte de l'existence d'une multiplicité de conceptions mettant l'accent sur les dimensions intrinsèques de la culture et de la langue et devant être reliées entre elles et intégrées à parts égales dans la classe pour permettre une initiation culturelle complète. La culture peut ainsi être définie, tel que le propose Geertz (1973), comme l'ensemble des systèmes de significations incarnées dans des symboles, transmis à travers l'histoire et au moyen desquels les humains communiquent, perpétuent et développent leurs savoirs sur la vie et leurs attitudes à son égard. Comme la culture, étant donné cette définition, ne correspond pas à un seul système ou à un discours unique, mais les englobe tous, alors ces discours et les dimensions sur lesquelles ils insistent doivent être mis en dialogue dans les classes, de manière à enrichir le regard que l'élève pose sur lui-même, le monde et autrui. En effet, la culture permet d'entrer en relation avec l'autre, de se comprendre soi-même, de saisir le monde et de l'interpréter; tout comme la langue nous amène à nommer les joies comme les détresses, les savoirs comme les zones d'ignorance. Ensemble, langue et culture nous conduisent à identifier les aspects positifs et négatifs des sociétés et à chercher à les améliorer en créant de nouvelles voies et en nous montrant critiques vis-à-vis de ce qui génère des inégalités et de l'oppression. On vise à ouvrir les élèves à toutes ces possibilités, à développer leur capacité à espérer et leur volonté de donner corps à leurs rêves et à leur faire partager une

conscience collective respectueuse des différences et soucieuse de les comprendre. Pour ce faire, il y aurait lieu d'articuler les dimensions de la culture et de la langue dans chaque discipline, les introduire de manière équilibrée plutôt que d'en privilégier une seule et de tisser des liens entre elles pour configurer des systèmes de significations. On valoriserait ainsi une pédagogie de la culture et de la langue dont la finalité est de donner aux jeunes générations le pouvoir de dire et de se dire, de se penser et de penser le monde.

M^{me} Héloïse Côté effectue un stage postdoctoral au Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, grâce au financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEREITER, C. « Liberal Education in a Knowledge Society », dans B. SMITH (dir.), *Liberal Education in a Knowledge Society*, Chicago, Open Court, 2002, p. 11-34.
- CÔTÉ, H. et D. SIMARD. *Langue et culture dans la classe de français*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007.
- DUMONT, F. *Le lieu de l'homme*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1994.
- DUQUETTE, C. et H. CÔTÉ. « Comment penser l'initiation culturelle des élèves dans les classes d'histoire au secondaire? L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire », *Le Cartable de Cléo*, n° 7, 2007, p. 208-219.
- EMBERLEY, P. C. et W.R. NEWELL. *Bankrupt Education : The Decline of Liberal Education in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1994.
- GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books Publishers, 1973.
- GIROUX, H. A. *Border Crossings*, New York, Routledge, 2005.
- KERLAN, A. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- SIMARD, D. *Éducation et herméneutique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

UNE ÉCOLE SECONDAIRE VIBRANTE D'ART, DE CULTURE ET D'HISTOIRE

par Paul Francœur

Blottie au pied du mont Saint-Hilaire, sur la rive sud de Montréal, inspirée par la beauté de son environnement naturel, la richesse socioculturelle de son milieu et l'héritage du peintre illustre dont elle porte fièrement le nom, l'école secondaire Ozias-Leduc déploie un dynamisme remarquable dans l'animation de la vie scolaire.

La vallée du Richelieu représente un élément majeur du berceau de la Nouvelle-France et la ville de Mont-Saint-Hilaire compte parmi les joyaux de notre trésor national. Son école secondaire, fondée en 1970, tient parfaitement son rang dans ce contexte exceptionnel. Depuis de nombreuses années, grâce à la mobilisation soutenue de son personnel, elle offre à ses quelque 1 500 élèves un haut lieu d'expression sociale, artistique et culturelle, où la langue française se trouve mise en valeur dans le vif d'une action multiforme.

Entre cet établissement scolaire et son environnement se tisse donc une forte complicité. Une ville d'avant-garde, attentive à la qualité de la vie de ses habitants, offre un oasis aux observateurs de la nature et une source d'inspiration à plusieurs artistes en résidence. Elle a réservé un site de choix pour son école secondaire, légèrement en retrait à l'ombre d'une montérégienne fière de ses 125 millions d'années et de son titre de première réserve de la biosphère au Canada.

Nous avons visité cette école dans la gloire du milieu de mai 2008, entourée de ses pommiers étincelant d'un feu rose. Tous les visages d'adultes et de jeunes que nous avons alors croisés témoignaient d'un certain bonheur de vivre, en dépit de la fatigue qui commençait à tirer les traits de tous ces agents d'éducation passionnés, au terme d'une intense année scolaire.

UN COMPLÉMENT ESSENTIEL À LA FORMATION : L'ACTIVITÉ PARASCOLAIRE

D'entrée de jeu, Denise Gauvreau, qui dirige l'école depuis trois ans, souligne l'importance prise par tous ces projets en marge de l'enseignement formel en classe :

« L'activité parascolaire est l'un des créneaux sur lesquels repose la réputation de notre école, par la qualité et la variété des possibilités offertes aux élèves qui y participent en grand nombre. La présence d'un contingent du programme d'éducation internationale (327 élèves), d'une concentration musique (181 élèves) et d'un programme Multisport (171 élèves), entraîne de nombreuses retombées positives dans la vie étudiante et provoque un élan, imprime un rythme et nourrit une motivation qui profitent à tous.

Par ce moyen, la majorité des élèves ont la possibilité de s'engager dans une activité de leur choix qui donne du sens à leur apprentissage, en intégrant les compétences dans chacun des domaines, notamment par la maîtrise et l'enrichissement de leur langue maternelle qui est alors constamment sollicitée comme outil de structuration de la pensée, à divers niveaux et selon divers registres.

Qu'il s'agisse de sport, de danse, de théâtre, de chant, de musique instrumentale, de voyage, de cinéma, d'une exposition, de débats d'idées, de jeux de société ou d'autres activités, les adolescents peuvent trouver un espace à leur goût pour la détente, la culture ou l'entraînement physique, en étant souvent eux-mêmes responsables de l'organisation et de l'animation de l'activité, rôles dans lesquels ils font preuve d'une étonnante créativité et d'un grand sens des responsabilités.

Tout cela est possible grâce à l'engagement des 150 membres du personnel qui encadrent et supervisent ce programme parascolaire avec énergie et constance depuis plusieurs années déjà. Je laisse la parole à quelques-uns d'entre eux, qui fourniront un aperçu de nos réalisations à ce chapitre. »

PANORAMA D'UNE VIE SCOLAIRE FOISONNANTE

▪ COUP D'AILE VERS LA FRANCE

Présidente du Conseil des enseignants, Suzanne Fortin enseigne en 3^e secondaire (univers social) et en 5^e (vie économique). Elle s'occupe aussi de la *Semaine de l'univers social* et du voyage *Foule Europe*. Elle décrit comment ces deux projets contribuent à valoriser le français chez les élèves participants. « À la fin de juin, une cinquantaine d'élèves de 3^e et de 4^e secondaire s'envoleront vers l'Europe pour un séjour de deux semaines en France. Ils commenceront par le sud du pays pour remonter peu à peu vers Paris, où ils passeront trois jours. Minutieusement préparé depuis deux ans, ce voyage offrira aux jeunes une immersion au cœur de la grande culture française et les introduira aux domaines de la littérature, du théâtre et du cinéma. Trois enseignants d'univers social ont prévu des capsules qui les guideront dans cette ouverture fascinante au monde et faciliteront leur contact avec d'autres francophones. Nous organisons un voyage semblable tous les deux ans. Bien sûr, notre école met sur pied d'autres voyages au cours d'une année – environ une quinzaine – de nature culturelle, géographique, historique, touristique ou récréative. Depuis trois ans, nous célébrons aussi la *Semaine de l'univers social*. En 2008, nous avons invité quatre conférenciers à l'heure du dîner pour traiter différents thèmes, comme la coopération internationale en Haïti, une expérience au Rwanda avec le général Roméo Dallaire ou l'occupation allemande en Hollande, entre autres. Les élèves devaient s'inscrire pour obtenir un coupon de présence. Chaque conférence a attiré entre 80 et 120 jeunes, surtout de 2^e et de 3^e secondaire. Dans le contexte d'un exposé plus formel, donc dépourvu du dispositif pédagogique habituel, les élèves ont suivi avec une attention redoublée et une compréhension certaine les propos des conférenciers, comme l'a démontré la nature des questions qu'ils ont posées à la fin. »

▪ DÉPUTÉS EN HERBE

Technicienne en loisir, Mélissa Perreault a un horaire bien rempli sur le plan de la supervision : deux troupes de théâtre qui présentent un spectacle chaque année (une trentaine d'élèves du premier et du deuxième cycle en font partie); l'animation de nombreuses fêtes, ouvertes à tous et très fréquentées, qui jalonnent et colorent divers moments de l'année; la réalisation de l'album des finissants; etc. Autant d'occasions pour les élèves d'affiner leurs plumes et de développer l'expression orale. Elle nous entretient surtout du Conseil des élèves, qui joue un rôle important dans la vie quotidienne de l'école. « Chaque automne, une campagne électorale bat son plein en vue de l'élection de deux représentants par année du secondaire : une fille et un garçon. Les dix élus forment ensuite le Conseil des élèves, lequel assure une représentation officielle de l'ensemble des élèves auprès de la direction à titre de porte-parole et traduit les décisions prises par les autorités, en expliquant à leurs pairs les tenants et aboutissants de ces mesures. Une vingtaine de candidats se présentent à ces suffrages et profitent d'une occasion de prendre la parole en public dans la salle polyvalente. On observe qu'ils s'appliquent spontanément à rendre leur message audible, en articulant avec soin, en soignant leur expression, en surveillant la logique de leur argumentation et en adoptant un registre de langage plus élevé. Ils prennent aussi conscience de l'importance de la correction linguistique de leurs affiches et en sollicitent volontiers une révision s'il y a lieu. Au cours de l'année, en équipe de deux, les délégués passent de classe en classe pour sensibiliser leurs commettants aux questions d'intérêt commun et les consulter sur divers aspects des règles de fonctionnement de l'école. Autant d'occasions de progresser dans l'art de la bonne communication. Les réunions régulières du Conseil les familiarisent avec l'importance du choix des mots justes dans les échanges et dans

les comptes rendus. »

▪ ACCUEIL ET EMPATHIE

Animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire, Sylvie Morissette nous parle du travail de trois comités d'élèves qui se consacrent à l'humanisation de la vie scolaire :

- Le comité ENVOL, qui met sur pied diverses initiatives pour faciliter aux nouveaux élèves le passage délicat du primaire au secondaire;
- Le comité ANCRAGE, qui veille à offrir un accueil harmonieux aux élèves qui arrivent d'autres écoles ou de pays étrangers;
- Le comité SOUTIEN MORAL, qui intervient à l'occasion des deuils qui frappent la communauté étudiante.

« Je constate chez tous ces élèves engagés un souci spontané de la qualité de la langue écrite utilisée (cartes de vœux ou de sympathie, affiches, etc.). On s'interroge souvent sur la valeur du message à véhiculer, son degré d'intérêt pour les personnes ciblées ou sa capacité de retenir leur attention et de toucher leur cœur. » La directrice souligne que l'école anime un grand nombre de comités de toute nature, qui mobilisent environ 10 p. cent de l'effectif scolaire et fournissent autant d'occasions de progresser sur le plan de la langue écrite et orale dans un contexte signifiant.

▪ FRESQUES D'HISTOIRE

Afin de cultiver et d'exploiter le goût de l'histoire chez les élèves, Michel Déziel, enseignant de 5^e secondaire (histoire et vie économique), a conçu et mis en œuvre avec son collègue Benoît Lévesque, enseignant d'histoire en 4^e, une activité de détente à l'heure du dîner. À trois reprises sur une période de neuf jours, on propose le visionnement d'un long métrage à caractère historique. La séance est précédée d'une mise en contexte (de 15 à 20 minutes) et suivie d'un échange d'opinions et d'impressions sur la valeur du film. L'activité se déroule de 12 h 20 à 13 h 05 et réunit de 15 à 20 élèves chaque fois. Le film est présenté par tranche, en fonction du temps disponible. « À partir d'un centre d'intérêt historique et dans une activité librement choisie, les élèves apprennent à aiguiser leur esprit critique ainsi qu'à structurer leur opinion et à l'exprimer clairement par la parole et l'écrit. Nous constituons un répertoire d'œuvres cinématographiques inspirées des grands faits de l'histoire, depuis la préhistoire (la quête du feu) jusqu'à la période contemporaine (les événements du 11 septembre 2001), qui s'échelonnent sur un parcours d'environ trois ans. *Les quatre plumes*, *Joyeux Noël* et *La liste de Schindler* figuraient entre autres au programme de l'année 2007-2008. Dans la sélection finale, nous tiendrons compte du degré d'intérêt manifesté par les élèves pour chaque film. »

▪ LES ARTS DE LA SCÈNE

France Riquier, enseignante de 4^e secondaire (formation de la personne), est impliquée dans différents volets culturels, en particulier dans *Secondaire en spectacle* et *Comédies musicales*. Elle rend compte d'une dimension qui prend de l'ampleur à Ozias-Leduc : un véritable engouement des élèves pour la composition et l'interprétation sur scène de chansons, de pièces de musique, de spectacles de danse, de théâtre ou de comédies musicales. « Ils profitent, dans un contexte particulièrement favorable, de formes d'expression à la fois orale et corporelle, pour leur personnalité en construction, intérieurement bouillonnante et qui trouve dans l'art vivant un débouché libérateur. La présence dans notre école de la concentration musique nous confère un atout supplémentaire et porte les réalisations dans ce domaine à un niveau de qualité rare. »

- *Secondaire en spectacle* : cette initiative, lancée à Rivière-du-Loup il y a dix ans, a atteint Mont-Saint-Hilaire trois ans plus tard et permet notamment de faire une plus large place à la chanson française dans le répertoire des jeunes auteurs, compositeurs et interprètes. En 2007-2008, une soixantaine d'élèves se sont présentés aux auditions et une vingtaine de candidatures furent retenues, cinq d'entre elles proposant des compositions originales. En plus du grand spectacle annuel, les œuvres sont récupérées et réinterprétées dans le cadre d'autres événements tout au long de l'année scolaire.
- *Comédies musicales* : en 2006-2007, on a préparé et présenté une comédie musicale de Michel Fugain, *Big Bazar*, qui a remporté un succès extraordinaire et qui est devenue dans le milieu une œuvre de référence. Pour cela, on a sélectionné dix-neuf chansons et tressé un fil conducteur pour construire une histoire qui les relie. Environ 90 élèves ont participé à la préparation de ce spectacle : artistes, auteurs, musiciens, décorateurs, éclairagistes, habilleurs, etc. Une vingtaine de membres du personnel ont collaboré au projet. Les trois représentations ont fait salle comble. Dans cette foulée, une élève de 5^e secondaire en concentration musique, Andréanne Saint-Louis, proposa audacieusement qu'on monte l'année suivante une comédie musicale de son cru, entièrement réalisée par des élèves. Ce qui fut fait dans un délai de cinq mois – un véritable tour de force! Andréanne précise : « J'avais déjà beaucoup écrit, disposant ainsi d'un répertoire d'œuvres originales. J'en retins six, autour desquelles j'articulai une histoire sur le thème de l'acceptation de la différence, en l'occurrence l'homosexualité féminine. Benjamin Samson, élève de 4^e, s'est joint à moi à titre de producteur et quelques spécialistes nous ont prêté main-forte pour encadrer les participants, une cinquantaine d'élèves de première à cinquième secondaire, choisis à partir d'une audition. Des enseignants nous assistaient à titre de superviseurs. Quelques entreprises ont accepté de nous commanditer. Trois midis par semaine, pendant cinq mois, furent consacrés aux répétitions qui sollicitaient des habiletés en chant, en musique, en danse et en expression dramatique. J'ai moi-même assumé la composition de la musique et les arrangements pour les divers instruments. Nos deux représentations obtinrent un grand succès. »

France Riquier insiste sur l'impact éducatif de ces productions entièrement montées par les élèves. « Les jeunes auteurs, compositeurs et interprètes devaient trouver le mot approprié ou l'expression adéquate, mettre au point le style et le ton convenable aux propos et développer une présence bien ancrée sur la scène, afin d'être compris des spectateurs. Ils y ont souvent réussi de manière inespérée. Grâce à cette expérience, des personnalités d'adolescents plutôt timides ont connu un épanouissement. Ce fut pour tous un accomplissement éducatif inoubliable que nous comptons bien essayer de renouveler sous d'autres formes. »

▪ DÉBATS ORATOIRES

Hélène Dutil, enseignante de français en 5^e secondaire, est responsable des débats oratoires dont la tradition remonte à une quinzaine d'années dans l'école. Chaque année, une fois le thème connu, on procède au choix de l'équipe de quatre élèves de 5^e qui représentera l'école au concours régional qui se tiendra au cégep de Saint-Hyacinthe en avril. « En 2007-2008, le débat portait sur la pertinence d'engager nos forces armées dans des conflits en pays étrangers. Vingt-cinq élèves ont inscrit leur candidature. La préparation de ce concours exige beaucoup de travail systématique de leur part : présentation, argumentation, réfutation. Les filles se montrent en général plus intéressées que les garçons à ce genre d'activité, en particulier celles qui font partie du programme d'éducation internationale. »

▪ UNE LOCOMOTIVE DANS L'ÉCOLE

Anne Phaneuf, enseignante d'anglais au premier cycle, nous parle des effets qu'ont eus pour l'ensemble de l'école les

nombreux projets personnels et multidisciplinaires qui émergent du programme d'éducation internationale en place depuis onze ans. Cinquante à soixante finissants de 5^e secondaire ont la responsabilité de mener à bien un projet personnel de leur choix sur le plan de l'engagement communautaire, projet auquel ils associent d'autres élèves et qui a des répercussions considérables sur l'activité parascolaire. « De cette façon, les élèves se découvrent souvent une passion et unissent leurs talents pour l'exploiter. Ces dernières années, les sujets choisis ont fait une plus grande place à la création d'événements. La concentration musique rend disponibles de nombreux musiciens pour soutenir des productions.

Il y a quelques années, en s'intéressant au compostage, Catherine Gauthier a suscité un mouvement considérable pour l'environnement qui a même trouvé un écho sur le plan international.

Les projets multidisciplinaires relatifs à la santé et à l'entraînement physique ont suscité diverses activités : voyages de cyclotourisme, expédition d'escalade, visites touristiques, contribution au nettoyage de la montagne en collaboration avec le Centre de la nature, etc.

Tous ces projets, en plus d'inciter les élèves à pousser plus loin leurs recherches et à développer une discipline plus rigoureuse, ont des conséquences heureuses sur la qualité de la langue écrite, notamment en ce qui a trait à la présentation des textes. »

▪ ÉCHANGES AVEC LES ACADIENS

Claude Béland enseigne le français en 1^{re} secondaire. Il organise aussi la *Semaine du français* et s'occupe du *Projet 400*. « Ce dernier projet s'inscrit en relation avec la fondation de Québec par Champlain en 1608 et sa remontée de la rivière Richelieu en 1609 vers le lac qui porte son nom, une expédition que l'on commémorera l'année prochaine à Saint-Hilaire. Dans ce contexte, l'école a été jumelée en 2007-2008 avec l'école de Beau-Bassin, près d'Halifax, suscitant de nombreux échanges par courriel et des visites réciproques, ce qui a permis de connaître d'autres visages d'une culture de langue française. En juin 2008, 25 élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire se sont rendus en Nouvelle-Écosse pour rencontrer leurs correspondants acadiens. Ils en ont profité pour visiter quelques lieux historiques : Louisbourg, Port-Royal, etc.

Quant à la *Semaine du français*, disons simplement qu'à cette occasion, nous travaillons à donner un deuxième souffle aux spectacles déjà présentés, en reprenant et en réinterprétant certains éléments dans des activités fortement prisées par nos élèves et qui leur prouvent qu'un art vivant peut aussi s'exprimer en français avec passion et efficacité. »

▪ PRATIQUER LES SPORTS EN FRANÇAIS

Luc Langelier est enseignant d'éducation physique et responsable du programme Multisport. « Le volet sportif est fortement développé à Ozias-Leduc et notre programme Multisport se révèle très populaire auprès des élèves, en rassemblant une quinzaine d'équipes sportives dans diverses spécialités (basketball, volley-ball, etc.). Nous pratiquons plusieurs sports qui proviennent de pays étrangers et nous avons le souci de mettre au point une terminologie en français pour nos jeunes joueurs, avec l'aide bien sûr de l'Office de la langue française, mais aussi par un recours à la traduction libre quand l'équivalent officiel en français n'est pas encore disponible ou quand les termes sont hyperspécialisés. Nous avons de cette manière mis au point un vocabulaire adapté, qui nous sert au cours de la formation des jeunes entraîneurs. En rédigeant des textes d'information aux parents et la documentation relative aux galas sportifs, nos élèves témoignent d'une préoccupation du terme juste et d'une expression claire, précise et correcte. Soulignons que plus de 250 élèves sont inscrits aux différentes activités sportives parascolaires. »

▪ KAF'ART, LE SALON ÉTUDIANT

En terminant ce bref tour d'horizon, Denise Gauvreau mentionne l'existence du *Kaf'Art*, un salon étudiant pouvant accueillir plus de 60 élèves et réservé au deuxième cycle. Les jeunes peuvent y venir pour des rencontres sociales ou des activités à caractère artistique ou récréatif, dans un cadre agréable et confortable, en accord avec leur sensibilité. La conception et l'aménagement du local furent entièrement assumés par des élèves, qui en assurent aussi le bon fonctionnement courant. Un équipement technique de qualité soutient les différentes activités au programme. Le salon étudiant fait ainsi fonction de plaque tournante pour plusieurs projets parascolaires.

UNE CULTURE FRANÇAISE OUVERTE

Ces 1 511 jeunes, qui viennent entre autres de Saint-Hilaire, de Saint-Jean-Baptiste-de-Rouville, de Saint-Denis-sur-Richelieu et de Saint-Charles-sur-Richelieu, partagent par leurs racines communes un beau patrimoine de culture française, dont les convictions ardentes des anciens Patriotes sont une composante. Ils ont l'avantage de fréquenter une institution scolaire de pointe, placée depuis bientôt quarante ans sous le haut patronage d'un peintre de renom qui fut à la fois un artiste et un pomiculteur. Ozias Leduc affirmait : « J'ai tâché de rendre mon art vivant, en considérant notre petite patrie de Saint-Hilaire comme une entité qui serait notre œuvre d'art que tous ensemble, ses habitants, œuvrant d'accord, nous devons perfectionner et embellir. »

M. Leduc, par son vigoureux exemple, propose trois objectifs aux jeunes hilairemontais d'aujourd'hui :

- Préserver la nature : commissaire d'école dès 1918, il préconisait déjà la plantation d'arbres autour des bâtiments scolaires;
- Se préoccuper de la beauté : ce même commissaire d'école fit acheter cinq belles gravures et les fit installer sur les murs de toutes les classes des écoles;
- S'engager socialement : son travail d'artiste très absorbant ne l'empêcha pas de s'engager dans son milieu à titre de commissaire d'école, de conseiller municipal, de marguillier et de membre fondateur de la Société d'histoire régionale de Saint-Hyacinthe.

L'école secondaire Ozias-Leduc porte donc bien son nom, eu égard à ses préoccupations d'ordre social, environnemental et culturel. Entourée d'une verdure abondante, conservant ses locaux dans un ordre et une propreté impeccables et faisant preuve d'un souci marqué pour l'esthétique, elle offre un environnement magnifique pour apprendre à vivre en français, tout en s'initiant à des valeurs universelles. En effet, la forme de culture française qui l'imprègne n'a guère à voir avec un frileux repli identitaire, un attachement morbide à un passé révolu ou un culte de réminiscences folkloriques. En témoignent l'accueil réservé aux élèves d'autres pays, les projets visant à faire connaître des traditions culturelles différentes, et les liens avec une communauté d'origine anglophone, enracinée depuis longtemps dans la région et qui s'y est intégrée harmonieusement et activement. L'adolescent issu de n'importe quel village de la région trouve dans cette école une plateforme qui l'ouvre à l'universalité, l'une des valeurs emblématiques de la tradition française la plus authentique.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET LA DIMENSION SOCIALE ET CULTURELLE DE LA LANGUE

Propos recueillis par Guy Lusignan

S'il est vrai que la classe est un lieu privilégié pour le développement des compétences langagières, il n'en demeure pas moins que les activités parascolaires offrent aux élèves des occasions de réaliser des expériences qui leur permettent de percevoir toute la dimension sociale et culturelle de la langue. À l'école secondaire Honoré-Mercier, de la Commission scolaire de Montréal, deux activités parascolaires sont proposées aux élèves pour qu'ils mettent en action leurs compétences langagières dans un contexte différent de celui de la classe. Ces activités font partie d'un ensemble lié au projet éducatif et au plan de réussite de l'école dans la perspective de la valorisation du français mise en avant depuis plusieurs années. *Vie pédagogique* a rencontré Shanda Leclair¹, technicienne en loisirs, pour en savoir plus au sujet de la *Ligue d'improvisation* et du *Comité interculturel*. Une entrevue téléphonique a également été réalisée avec Alexandre Gaudreault², animateur de la ligue d'improvisation.

LA LIGUE D'IMPROVISATION

En partenariat avec la table de concertation des organismes communautaires du quartier, l'école Honoré-Mercier a proposé à des élèves de participer à une ligue d'improvisation. Il faut dire que cette activité est très populaire dans le milieu, tant dans les cours d'arts dramatiques que dans les activités parascolaires. La ligue d'improvisation est sous la responsabilité d'Alexandre Gaudreault, un animateur rattaché à la Maison des jeunes du Centre des loisirs Mgr Pigeon. Dès le mois d'octobre, les élèves se réunissent une ou deux fois par semaine après leurs cours, dans le local d'arts dramatiques, pour développer des techniques, apprendre le jeu théâtral de l'improvisation et s'entraîner. Au cours de l'année 2007-2008, une trentaine d'élèves, principalement de 2^e et 3^e secondaire, étaient inscrits à cette activité. Toutefois, seulement une dizaine d'entre eux se présentaient régulièrement à l'activité au centre de loisirs du quartier et participaient aux compétitions organisées par la Ligue d'improvisation des clubs Optimistes (LICOP). Pour Shanda Leclair, cette activité parascolaire est un formidable tremplin qui favorise l'épanouissement des jeunes sur les plans personnel et social. Puisqu'ils jouent différents personnages, ils doivent apprendre à développer leur créativité et leur capacité à innover, ce qui les amène bien souvent à puiser dans des ressources personnelles qui leur étaient jusqu'alors inconnues. Cet aspect de l'improvisation est un puissant moteur qui les amène à découvrir leur identité et à s'affirmer. En outre, sur le plan social, comme les élèves qui s'inscrivent à cette activité ne sont pas nécessairement des amis, c'est par le biais de la langue qu'ils doivent apprendre à se connaître, à collaborer et à former une équipe en utilisant au maximum leurs ressemblances et leurs différences. En effet, les élèves développent leurs compétences langagières, car ils se présentent sur une scène et doivent utiliser la langue de façon correcte en tenant compte de différents contextes. Selon Alexandre Gaudreault, les compétences développées durant cette activité parascolaires ont ensuite des retombées en classe. Les élèves font des progrès significatifs dans les exposés oraux, car ils maîtrisent mieux les techniques de la communication et peuvent davantage s'affirmer et convaincre leur auditoire. La qualité de la langue est en quelque sorte un dénominateur commun, à l'école, pour tous les types d'activités.

Un autre aspect formateur de la ligue d'improvisation est que la collaboration qui s'établit entre les coéquipiers passe par la langue. Les élèves prennent alors conscience de son importance sur les plans social et culturel, car elle favorise une ouverture sur les autres et l'expression d'une culture théâtrale. En somme, pour les élèves, la ligue d'improvisation joue sur trois tableaux : la langue comme outil de communication, la découverte et l'affirmation de leur identité, et l'implication dans

une activité culturelle dans laquelle ils peuvent s'épanouir.

LE COMITÉ INTERCULTUREL

Au cours de l'année 2006-2007, une enseignante de français a fondé le Comité interculturel, car elle s'était rendue compte qu'il y avait de plus en plus d'élèves issus des communautés culturelles à son école. Il lui est alors apparu nécessaire de sensibiliser les élèves et les enseignants à cette nouvelle réalité. Le but était de les amener à se rendre compte que, par le biais d'une langue commune, le français, on pouvait découvrir la culture des autres et établir un dialogue constant entre les différentes communautés. Avec la collaboration d'enseignants et de quelques élèves de 5^e secondaire, une semaine interculturelle a été mise au programme de l'école. Ce fut l'occasion de produire un spectacle comprenant différents numéros qui illustraient bien la diversité culturelle de l'école et de consacrer chaque jour à un pays différent. Les enseignants et les élèves ont été alors invités à revêtir des costumes dont la couleur s'inspirait des traditions nationales. Par exemple, ils pouvaient s'habiller en rouge le jour consacré à l'Asie. Sur les plans social et culturel, le but visé par les activités a été atteint, car les élèves ont pu découvrir le rôle essentiel que tient la langue dans l'expression culturelle.

Puisque la semaine interculturelle avait été un franc succès en 2007-2008, l'école a proposé aux élèves le comité interculturel comme activité parascolaire. Dix-neuf jeunes, principalement de 3^e, 4^e et 5^e secondaire et issus, entre autres, des communautés québécoises, haïtiennes, africaines, asiatiques et latino-américaines, se sont impliqués dans le comité.

Dès le début de l'année, les membres du comité ont discuté des objectifs et ils ont dressé un calendrier dans lequel ils ont déterminé quelle culture serait mise en évidence à chaque mois de l'année. Par exemple, le mois de novembre a été consacré à la culture autochtone.

DES ACTIVITÉS NOMBREUSES

Les membres du comité étaient responsables de différentes tâches. Ainsi, certains d'entre eux rédigeaient des affiches pour faire la promotion des événements, tandis que d'autres choisissaient les types d'activités à mettre au programme, les groupes de danse à inviter, les menus à établir avec les cuisiniers de la cafétéria ou les sports à pratiquer. Les élèves ont pu ainsi se rendre compte que le français n'est pas seulement une matière scolaire, mais surtout un médium qui permet de communiquer ses idées, d'affirmer sa culture et de collaborer pour la mise en œuvre d'activités sociales et culturelles.

De novembre à mars, chaque mois a été consacré à une culture particulière et le comité a prévu une activité sportive et culturelle apparentée à celle-ci. Par exemple, lors de la semaine consacrée à la culture autochtone, on a tenu au gymnase un match de crosse opposant une équipe d'élèves à une équipe d'enseignants; et des matches de soccer et de basketball ainsi qu'un tournoi de ping-pong ont eu lieu au cours d'autres semaines.

Tandis qu'au gymnase on pratiquait des sports, dans le local d'arts dramatiques, lors de la semaine consacrée à la culture arabe, une élève a fait une démonstration de baladi et a invité plusieurs spectateurs à s'initier à cet art ancestral. De même, lors de la semaine consacrée à la culture latino-américaine, une élève du comité a fait une démonstration de salsa et a initié des élèves à différents rythmes sud-américains. Sur le plan musical encore, les élèves étaient invités à apporter des CD de musiques nationales, qui étaient diffusées sur les ondes radio de l'école lors des récréations.

LE SPECTACLE INTERCULTUREL

La préparation du spectacle interculturel comprenant dix-huit numéros a demandé beaucoup d'efforts et d'énergie.

Heureusement, tous les membres du comité se sont investis dans la préparation et l'organisation : affiches, recrutement des artistes, choix des numéros et animation du spectacle. Plusieurs autres enseignants de l'école se sont également impliqués de différentes façons, par exemple dans l'encadrement des numéros ou la direction d'artistes, ou encore ont eux-mêmes participé à un numéro de danse ou de chant. L'enseignant d'arts plastiques a contribué avec ses élèves à la fabrication de masques et de décors. À l'invitation de l'organisme *Secondaire en spectacle*, ils ont accepté de participer à un concours. L'organisme a aussi offert des ateliers de formation à ceux qui participaient au spectacle. C'est en février 2008 que le spectacle fut présenté au grand public. Des invitations avaient été faites aux résidents du quartier, aux parents, aux commissaires d'école, à la présidente du Conseil d'établissement, aux enseignants et aux élèves de l'école, lesquels sont venus nombreux à la représentation. Sous la responsabilité de Shanda Leclair, qui s'occupait des aspects techniques et de la logistique, et de l'enseignante de français qui était responsable de la mise en scène, des textes de présentation et de la qualité de la langue, le spectacle fut un événement fort apprécié par les invités présents et par tout le personnel de l'école.

LES RETOMBÉES DU COMITÉ INTERCULTUREL SUR LES ÉLÈVES ET SUR LA COMMUNAUTÉ

Pour Shanda Leclair, les retombées du comité sont difficiles à évaluer, puisque cette activité parascolaire est relativement récente. Cependant, elle a pu faire plusieurs observations qui révèlent que le comité commence à exercer une influence bénéfique à l'école. Par exemple, des élèves issus de communautés culturelles se rendent compte que l'école est sensible à la problématique de l'intégration et qu'ils peuvent discuter avec les enseignants des difficultés qu'ils rencontrent à l'école ou à la maison par rapport aux valeurs culturelles différentes. Ces discussions permettent bien souvent d'identifier un problème et de diriger les élèves vers un professionnel qui pourra les aider.

Il y a également des retombées sur le personnel enseignant et les élèves de l'école, dans la mesure où les différentes activités favorisent une ouverture sur les cultures et offrent des espaces de discussion aux personnes intéressées. C'est donc par la langue que passent les échanges sur les valeurs et les perceptions de la culture québécoise et des autres cultures : des discussions, des découvertes et des réflexions qui amènent les différentes personnes impliquées à bien définir leur identité personnelle et sociale.

En somme, le Comité interculturel permet aux élèves, par l'intermédiaire d'une langue en action, de se découvrir et de découvrir les autres.

CONCLUSION

Les activités parascolaires jouent un rôle essentiel dans le développement des élèves. Dans la *Ligue d'improvisation* comme dans le *Comité interculturel*, ils ont un espace de parole qui leur permet de s'appropriier la culture environnante et d'agir sur elle. Ils se rendent compte de la richesse de la langue comme outil de communication, d'expression de leur identité et d'appropriation culturelle. Pour Shanda Leclair, ces activités amènent les élèves à s'affirmer, et ce, dans un contexte culturel toujours en mouvement.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ Shanda Leclair est technicienne en loisir à l'école Honoré-Mercier depuis deux ans. La rencontre a eu lieu le 3 juin 2008.

² L'entrevue téléphonique a été réalisée le 8 juillet 2008.

ENSEIGNER « LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE » : UNE RÉALITÉ À EXPLORER

par Denise Lussier

De nos jours, les identités nationales et les identités ethniques deviennent de plus en plus perméables et s'influencent les unes les autres. Par conséquent, on assiste à la création d'une culture transnationale, une « languaculture » qui explique l'existence de nouvelles tendances, une remise en question des référents habituels, des modes de vie et même des valeurs que chacun tend à privilégier. Toutes ces perturbations politiques et sociales exigent des ajustements et un dialogue constant.

CONTEXTE

En éducation, on demande à l'école d'être une institution qui favorise la cohésion sociale et de promouvoir auprès des élèves des valeurs et des attitudes positives à entretenir les uns envers les autres, à un moment où la culture tend à devenir une simple denrée parmi tant d'autres sur les marchés mondiaux. Il semble impératif de former des jeunes – issus de tous les groupes ethniques – qui développeront une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle des autres, basée sur le respect mutuel. Une question demeure cruciale. En cette nouvelle ère de culture éclatée, l'école peut-elle promouvoir des valeurs et des attitudes qui donnent davantage accès à l'expérience de la diversité et de l'ouverture aux autres cultures et préparer les jeunes de la nouvelle génération à repenser positivement leurs comportements, leurs attitudes et leurs interactions sociales?

Les recherches en cours suggèrent de considérer l'éducation comme entrée dans la « culture », puisqu'elle est perçue comme une étape de socialisation importante dans le développement des connaissances, des croyances, des comportements et des valeurs à privilégier (Bruner 1996). Pour y parvenir, plusieurs comptent sur l'enseignement–apprentissage d'une langue vivante comme la discipline par excellence pour intervenir auprès des jeunes. L'apprentissage d'une langue incarne, de par sa nature même, la présence de l'autre culture et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles. La relation langue, pensée et culture semble donc constituer la pierre angulaire d'une telle démarche. Toutefois, cette relation demeure encore sous-estimée, la découverte de la spécificité culturelle de l'autre étant toujours un champ d'études peu exploité. Dans un tel contexte d'enseignement–apprentissage, quels modèles d'enseignement et quelles interventions pédagogiques faut-il privilégier pour intensifier l'ouverture aux autres cultures tout en développant la compétence de communication langagière?

LA LANGUE : QU'EST-CE QUE COMMUNIQUER?

L'un des reproches que l'on peut faire à l'enseignement des langues est de laisser croire à un rapport neutre entre le locuteur et sa langue. Pourtant, il existe un ensemble d'attitudes et de sentiments qui rendent superficielle l'analyse de la langue comme un simple instrument de communication. La langue est le véhicule principal de la culture. Elle façonne les perceptions que nous avons des gens ainsi que notre vision du monde social (Bourdieu 1982); d'où l'importance de tenter de rendre compte de la communication sociale dans toute sa complexité. Déjà en 1975, Calvet considérait la production linguistique

comme « production d'individus ayant à la fois une histoire individuelle et une histoire collective et ayant des rapports de types affectif, hiérarchique, de force, de concurrence, de domination ».

Devant une telle importance accordée au pouvoir symbolique de la langue, nous ne pouvons plus considérer l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'enseignement d'une compétence purement « linguistique », « discursive » ou « sociolinguistique ». L'étude de l'interaction des individus et des discours s'avère nécessaire pour comprendre la construction des représentations culturelles. Aucun autre code sémiolinguistique n'est aussi explicite que le langage pour exprimer les croyances et les opinions et comprendre le rôle des acteurs sociaux (Van Dijk 1997). L'analyse des textes selon une telle approche aide à reconnaître, à comprendre, à interpréter et à mettre en rapport les significations, les sens et les connotations culturelles véhiculés par les faits et les documents de civilisation. La culture devient un langage composé de signes. Ces signes sont des connotations culturelles, des représentations collectives ou des mythes (Lussier 1997; Steel et Suozzo 1994). L'analyse des signes culturels devient tout aussi importante que l'analyse linguistique des textes. Ce transfert en enseignement des langues ne semble pas assuré. On tend à sous-estimer la charge émotive des mots et la formation des représentations que les élèves se font des autres cultures dans les processus d'acquisition.

LA PENSÉE : COMMENT SE CONSTRUISENT NOS REPRÉSENTATIONS CULTURELLES?

Il faut reconnaître que la communication verbale est l'instrument principal de la pensée, de la communication interpersonnelle et de la transmission culturelle (Krauss et Chiu 1998). De véritables relations sociales ne sauraient exister sans le langage. L'inverse est aussi vrai. Pour Vygotsky (1962), chaque mot est déjà en soi une généralisation et un acte verbal de la pensée. La pensée verbale n'est pas la forme innée ou naturelle d'un comportement; elle est déterminée par un processus historique et culturel (p. 51). La langue est donc en soi un phénomène sociohistorique. Elle repose sur un ensemble complexe de considérations sociales, historiques et politiques de formation qui façonnent notre vision du monde, nos schèmes de références et nos perceptions des autres et des autres cultures.

Il s'avère qu'en enseignement des langues, nous nous limitons trop souvent à l'apprentissage des éléments visibles des représentations culturelles, tels que les stéréotypes, les artefacts et les aspects folkloriques. Elles se retrouvent dans les textes, les énoncés, les discours, les images ou dans des signes quelconques. Ils sont souvent l'objet d'une analyse linguistique et d'une interprétation superficielle. Par contre, les représentations « mentales » réfèrent aux croyances, aux intentions, aux valeurs et aux préférences spécifiques de chaque individu. Ces représentations se construisent au fil des années, portent sur sa propre culture et sur celle des autres et elles peuvent être positives ou négatives. Les représentations positives sont associées à des attitudes xénophiles; elles s'expriment par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'autre. Quant aux représentations culturelles négatives, elles sont associées à des attitudes xénophobes et s'extériorisent à travers des comportements de rejet et de refus de l'autre. À ce stade, il faudrait comprendre que l'analyse des signes culturels véhiculés par les mots et l'interprétation des représentations qui se forment dans la pensée des élèves sur les autres cultures façonnent leur compétence interculturelle. Elles sont, par conséquent, aussi importantes que le développement d'une compétence linguistique, voire même langagière (Byram 1989; Lussier 1997). De toutes les dimensions en jeu dans la relation xénophilie/xénophobie – outre la dimension sociale – la dimension éducative, et plus précisément la dimension langue, semble constituer l'axe majeur d'influence.

LA CULTURE : QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE?

La culture est un univers très vaste et complexe. Il existe plus de 165 définitions de la culture, selon l'Encyclopédie des sciences sociales. Dans l'ensemble, elles réfèrent à un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir. L'UNESCO (2001; 49) définit la culture comme « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ». Elle se manifeste par les interactions qui existent entre les individus. Il semble donc que pour mieux comprendre une autre culture, il importe de prendre en considération la découverte de la spécificité culturelle de l'autre. On ne peut donc pas aborder la dimension culturelle sans aborder l'interculturalisme.

L'éducation interculturelle vise à former des élèves capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, qui enrichit la vie culturelle, sociale et économique du milieu (MEQ 1985, dans Legendre 2000). Pour ce faire, l'école doit amener les élèves à transcender les particularismes, à favoriser la découverte des similitudes et l'acceptation des différences et à valoriser les attitudes positives. Il faut donc savoir comment agir sur les comportements et les attitudes. Comme les changements de comportements et d'attitudes requièrent beaucoup de temps, il faut agir tôt auprès des jeunes qui formeront la nouvelle génération. La tâche n'est pas facile, puisqu'il s'agit de susciter l'ouverture aux autres cultures tout en développant sa propre identité. En ce sens, nous adoptons la définition de Brown (1991, p. 40), qui considère la culture comme « mentale, comportementale et matérielle », dimensions que nous trouvons essentielles dans le processus de construction identitaire des élèves du Québec.

LA DIMENSION CULTURELLE EN LANGUE

À ce stade, il faut inscrire l'enseignement de la culture dans une cohérence logique (Lussier 1997), puisqu'il ne suffit pas d'aligner des pratiques liées à l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être pour cautionner une épistémologie. De là l'importance d'entrevoir la « langue » comme intimement liée au développement des représentations culturelles et de notre vision du monde. Il s'agit donc de mettre en œuvre une pédagogie de l'enseignement des langues visant le développement d'une « compétence de communication interculturelle ». Or, travailler le développement d'une compétence interculturelle, c'est entrer dans le champ de l'affectif et du psychologique. Il faut intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et de construction identitaire. En ce sens, l'enseignement des langues peut jouer un rôle significatif dans l'éducation de la jeunesse.

Un tel développement implique donc l'apprentissage de « savoirs », de « savoir-faire » et de « savoir-être ». Il s'agit de créer des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'interagir socialement dans des situations qui dépassent les stéréotypes et les éléments folkloriques, voire d'apprendre aux élèves comment utiliser la médiation culturelle, linguistiquement et culturellement, dans des situations pouvant générer de l'incompréhension, des malentendus, de la mésentente, des tensions ou des conflits.

Il reste à se demander : *Quelle culture faut-il interroger?* Des savoirs acquis par transmission se résumant à un savoir-culturel sur les autres cultures et les autres pays et à une liste de connaissances à apprendre? Une réalité collective axée sur un savoir-faire culturel pour permettre aux élèves d'évoluer dans divers contextes ou situations comme le ferait un locuteur natif? Une conscientisation de l'autre et des autres cultures visant un savoir-être culturel qui permettrait aux élèves d'adopter

des comportements positifs envers les autres cultures et de jeter un regard différent sur sa propre culture? Tout comme il existe, en Europe, un cadre commun de référence pour l'enseignement des langues, il importe de développer un référentiel pour l'enseignement de la compétence interculturelle. Ce cadre existe. Il a été développé et validé empiriquement au Québec (Lussier 1997; Lussier 2001). Il a servi de référentiel pour les études *Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants en contexte européen* (Lussier et autres 2003) et *Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle* (Lussier et autres 2007), publiées par le Centre européen des langues vivantes et le Conseil de l'Europe.

LE DOMAINE DES CONNAISSANCES OU DES « SAVOIRS »

L'acquisition de connaissances relève du domaine cognitif. Il est facile de s'égarer. Il ne faudrait surtout pas favoriser la mémorisation pure et simple de phrases apprises ou de liste de mots. Trois approches s'avèrent essentielles (Lussier 1997), aussi importantes l'une que l'autre. Il existe toujours un culte de l'**approche humaniste**, c'est-à-dire de la culture avec un grand « C », la culture cultivée, cet héritage dit de civilisation, qui constitue la mémoire collective d'un peuple. Elle était autrefois considérée comme primordiale et unique. Par contre, la transmission d'un héritage culturel s'estompe depuis plusieurs années, pour laisser place à une **approche anthropologique**, liée à la formation des relations avec les membres d'autres sociétés et cultures, sachant bien que les représentations culturelles se construisent au fil des années et qu'elles peuvent être influencées par des individus, des événements et des institutions (Lussier et autres 2009). Cette approche se concentre sur la diversité des modes de vie, les faits de la vie courante, les habitudes et les coutumes, les comportements verbaux et non-verbaux, sans oublier les codes moraux. Elle utilise des documents usuels tels que des menus de restaurants, des catalogues d'achats, des bulletins de nouvelles, etc. La troisième approche, l'**approche sociologique**, est liée au contexte socioculturel. Elle traite la question comme un phénomène social. Elle prend racine dans des documents basés sur des enquêtes ayant pour but de fournir des faits, des statistiques et des données sociales, économiques et politiques. Elle offre des repères culturels à l'élève qui doit se familiariser avec des éléments factuels qui lui sont inconnus et qu'il doit apprivoiser pour s'intégrer dans toute société; on peut penser, entre autres, aux modalités de fonctionnement de l'école ou de toute autre institution sociale ou politique. Elle traite également des dimensions de situations problématiques et peut inclure les non-dits quant aux croyances, relations, valeurs et attitudes propres à chaque culture.

LE DOMAINE DES SAVOIR-FAIRE

Les savoir-faire sont liés à l'application des connaissances et à l'utilisation courante de la langue. À un premier niveau d'apprentissage, ils permettent aux élèves de « savoir-fonctionner » dans la langue cible, linguistiquement parlant. Il s'agit de la mise en application des savoirs acquis en classe ou ailleurs. À un deuxième niveau, les élèves ont l'expérience de pratiques pluriculturelles et plurilingues, pour « savoir-ajuster » adéquatement leurs comportements à leur environnement social et culturel et pour « savoir-interagir » efficacement. À un niveau supérieur, les élèves décodent des messages qui peuvent porter à diverses interprétations. Ils ont intégré « langue et culture » et arrivent à négocier des situations de malentendus, d'incompréhension ou même de conflits.

LE DOMAINE DU SAVOIR-ÊTRE

Le « savoir-être » relève des domaines affectif et psychologique. Il porte sur le développement des attitudes et des représentations mentales, lesquelles façonnent notre vision du monde. Trois dimensions sont à considérer. La première vise la sensibilisation et l'appropriation des autres cultures. Il s'agit d'une phase de **conscientisation culturelle** où l'on se

sensibilise aux autres et aux autres cultures. On réfère à un « savoir-comprendre ». La deuxième dimension est une **appropriation critique** des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité. Il s'agit d'une prise de position permettant d'ajuster et d'adapter ses modes de pensées relativement à sa propre culture et à celle des autres. On réfère au « savoir-accepter » et au « savoir-interpréter » les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures. La troisième dimension relève de la compétence transculturelle. Elle se définit par l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes, tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact (Lussier 2007).

CONCLUSION

Les modèles de la compétence de communication axés sur le développement d'une compétence linguistique, discursive et sociolinguistique nous apparaissent désormais désuets. Dans le contexte de la globalisation des communications et de l'éclosion des sociétés plurilingues, il apparaît essentiel de mettre de l'avant le développement d'une « compétence de communication interculturelle ». Le développement d'une compétence langagière ne pourrait être complet sans le développement d'une véritable dimension interculturelle.

Tout comme Bruner (1996), nous considérons l'éducation comme une entrée dans la culture. Nous croyons que l'enseignement des langues, de par sa nature même, incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et une part importante de médiation dans les interactions avec les membres de ces autres cultures.

M^{me} Denise Lussier est psychopédagogue et docimologue, professeure titulaire au Département de psychopédagogie et de docimologie de l'Université McGill.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

BRUNER, J. *The culture of education*, Cambridge, Ma., Harvard University Press, 1996.

BYRAM, M. S. *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989.

CALVET, L. J. *Pour ou contre Saussure : Vers une linguistique sociale*, Paris, Fayard, 1975.

KRAUSS, R. M. et C. Y. CHIU. « Language and social behaviour », dans D. T. GUILBERT, S. T. FISKE et G. LINDZEY, *The handbook of Social psychology*, vol. 2, New York : McGraw-Hill, 1998, p. 41-88.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éditions Guérin, Paris, Éditions Eska, 2000.

LUSSIER, D. et autres. « Conceptual Framework of intercultural communicative competence : Empirical study and validation », dans *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, (à paraître).

LUSSIER, D. *Représentations culturelles et construction identitaire*, MELS, Québec et Ontario : Séminaire de recherche, 2007.

LUSSIER, D. et autres. « Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle », dans I. LAZAR et autres, *Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle. Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignant*, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, 2008.

LUSSIER, D. et autres. « Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants », dans G. ZARATE et autres, *Médiation culturelle et didactique des langues*, 2003, p. 191-223.

LUSSIER, I. *Validation du questionnaire « Xénophilie/xénophilie dans le contexte des représentations culturelles auprès d'adolescents montréalais »*, thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2001.

LUSSIER, D. « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues », *Revue de didactologie des langues-cultures, ÉLA*, n° 106, Paris, Didier Érudition, 1997, p. 232-246.

STEELE, R. et A. SUOZZO. *Teaching French Culture*, Lincolnwood, Il., National Textbook, 1994.

VAN DIJK, T. A., *Discourse as Social Interaction*, London, Sage, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*, Cambridge, Ma, The MIT Press, 1962.

COMMENT INTÉGRER LA CULTURE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS?¹

par Héloïse Côté, Denis Simard, Érick Falardeau, Judith Emery-Bruneau, Louis-Philippe Carrier et Julie-Christine Gagné

La culture peut être vue comme l'ensemble des systèmes de significations incarnées dans des symboles, transmis à travers l'histoire et au moyen desquels les humains communiquent, perpétuent et développent leurs savoirs sur la vie et leurs attitudes à son égard (Geertz 1973). La langue, elle, est l'un de ces systèmes. Or, si les systèmes de significations constitutifs de la culture peuvent s'étendre à l'infini, comment y initier les élèves sans que ceux-ci s'y perdent, et ce, par l'entremise de l'enseignement du français, langue première? À quels moyens pédagogiques² les enseignants recourent-ils pour intégrer la culture dans la classe de français au secondaire? Poser ces questions nous amène à nous interroger sur la manière dont les enseignants de français au secondaire prennent en compte leur culture, comprise comme leurs propres savoirs et attitudes sur la vie, et celle de leurs élèves. Afin d'examiner ces aspects, nous avons réalisé des entretiens avec quinze enseignants de français au secondaire, au Québec. Nous présentons ici les principaux moyens que les participants à la recherche ont décrits, de manière à éclairer les enseignants soucieux d'intégrer la culture dans la classe de français.

DES MOYENS QUI FONT APPEL AUX PRATIQUES CULTURELLES ET À LA RÉFLEXIVITÉ DE L'ÉLÈVE

Lorsqu'on interroge les enseignants sur les moyens pédagogiques qu'ils mettent en œuvre quand ils intègrent la culture à leur enseignement, ceux-ci paraissent cibler en premier lieu l'élève comme un individu ayant une activité culturelle concrète et un esprit critique. En effet, les enseignants interrogés prennent appui sur ces éléments pour les enrichir, les développer, ou encore adapter leur enseignement à leur groupe. Par exemple, certains misent sur les pratiques culturelles des jeunes pour les initier à d'autres objets culturels, notamment en leur faisant visionner des films tels que *Shrek*, pour aborder le conte, ou en se basant sur des chansons de hip-hop francophone pour amener les élèves à argumenter autour des valeurs que ces textes véhiculent. D'autres souhaitent que les adolescents développent d'autres activités culturelles, que ce soit la lecture par l'exploration d'œuvres variées ou la fréquentation du théâtre par la réalisation d'une pièce ou une sortie. Des participants font également un travail explicite sur le développement de la réflexivité de leurs élèves, par exemple en les questionnant pour leur faire découvrir que la ponctuation permet de donner sens à un texte ou en les amenant à débattre autour de thèmes d'actualité ou d'œuvres littéraires. Le livre *1984*, de George Orwell, devient ainsi une porte d'entrée pour discuter de la culture contemporaine; l'émission télévisée *Loft Story* entraîne un questionnement sur ce que les jeunes aiment ou n'aiment pas dans cette émission et, au-delà, sur les messages qui sont véhiculés à travers elle. Par le fait même, l'intégration d'objets de culture, qu'ils soient plus près ou plus lointains de la culture des adolescents, transforme la classe de français en un lieu de débat et de réflexion critique qui favorise la distanciation par rapport à la culture de l'instant.

Des moyens qui font appel à l'affectivité et au bagage culturel de l'élève

Plusieurs enseignants mentionnent aussi l'importance de prendre en considération les sentiments et les émotions des jeunes au regard de la culture. Ainsi, certains n'hésitent pas à rayer de leur liste une œuvre qui n'a pas plu à leurs élèves et à chercher les livres qui vont les intéresser, les thèmes qui vont les rejoindre; d'autres misent sur des activités qui suscitent le plaisir, qui provoquent ou qui déstabilisent, de manière à donner aux élèves le goût du français et, à travers lui, de la culture. Certains refusent également d'imposer un travail au terme d'une lecture ou du visionnage d'un film de répertoire, de manière

à ne pas éteindre la flamme qu'ils ont pu faire naître. Que ce soit en variant les activités au cours d'une même période ou les genres littéraires pour les lectures obligatoires, en laissant les élèves choisir un livre qui leur plaît pour faire un travail, en leur en suggérant d'autres du même ordre quand ils ont terminé de le lire, les enseignants prennent en compte, au quotidien, les émotions et les sentiments que les adolescents nourrissent à l'endroit de leur discipline et de la culture. Certains mentionnent aussi l'importance d'adapter leur enseignement au bagage culturel des élèves, au sens de considérer ce qu'ils vivent, leurs expériences, et ce, afin de les amener un peu plus loin dans la culture, d'établir des ponts entre ce qu'ils ont vécu jusqu'à maintenant et ce à quoi la classe de français les initie. D'autres suggèrent que l'intégration de la culture suppose un travail sur la valeur et la pertinence que les jeunes accordent aux savoirs et, plus largement, à la culture. À cet effet, ils n'hésitent pas à expliquer aux élèves pourquoi ils privilégient la lecture de telle œuvre ou font réaliser tel travail; ils insistent ainsi sur la pertinence de la culture et des savoirs présentés dans la classe de français au regard de ce que vivent les jeunes.

DES MOYENS QUI S'APPUIENT SUR DES SAVOIRS À TRANSMETTRE

Si intégrer la culture dans la classe de français semble concerner en premier lieu l'élève comme individu actif, réflexif et émotif, les enseignants mentionnent également l'importance des connaissances. À ce titre, ils introduisent d'abord et avant tout des connaissances littéraires dans leur classe quand ils souhaitent initier les jeunes à la culture, bien qu'ils reconnaissent que la grammaire peut, à un degré moindre, jouer un rôle dans cette initiation. En outre, initier les élèves à la culture dans la classe de français semble impliquer l'intégration d'autres connaissances que celles liées au langage et à la littérature. De fait, bon nombre d'enseignants recourent à des moyens pédagogiques touchant l'histoire, par exemple en faisant écrire aux élèves un récit d'aventures à caractère historique, les sciences, pour aborder le texte explicatif, ou encore les arts, pour les mettre en relation avec le courant littéraire étudié. Cependant, pour la plupart des individus interrogés, présenter des connaissances issues de disciplines variées ne suffit pas : encore s'agit-il de leur faire jouer un rôle précis dans la classe, soit de faire réfléchir les élèves sur leurs pratiques langagières et culturelles spontanées et de les engager dans une démarche de compréhension et d'apprentissage, d'abord en français, mais aussi dans toutes les autres matières. Ainsi, un enseignant fait analyser à ses élèves un problème de mathématiques pour qu'ils saisissent les différents procédés explicatifs; une autre fait des liens avec des situations de la vie courante pour illustrer l'utilité de ce qui est appris hors des murs de la classe.

DES MOYENS QUI S'APPUIENT SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIAL DE L'ÉLÈVE

Les enseignants conçoivent aussi des moyens pédagogiques qui tiennent compte de l'influence exercée par la famille, les amis et l'institution scolaire sur la culture et le langage des jeunes. Cet ascendant est d'abord le leur, au sens où les personnes interrogées s'accordent à dire que l'enseignant joue un rôle clé dans l'initiation des adolescents à la culture, que ce soit en leur faisant découvrir de nouvelles pratiques culturelles et des savoirs, ou en développant leur esprit critique à l'endroit de ce qu'ils vivent à l'extérieur de l'école. Néanmoins, bien que l'enseignant occupe l'avant-scène, cela ne signifie pas qu'il ferme la porte de sa classe aux influences sociales extérieures. Au contraire, il intègre à son enseignement le contexte dans lequel les adolescents évoluent. Une enseignante raconte : « Pour préparer les élèves à visionner le film *Jean de Florette*, je leur demande : " Comment vit-on dans les campagnes, ici? " Parce que j'ai beaucoup de petits campagnards, moi, beaucoup de fermiers. » De plus, les moyens pédagogiques que les enseignants conçoivent peuvent s'étendre à l'extérieur des cours, par exemple dans l'organisation d'un club de lecture, la publication d'un journal scolaire ou par la participation de l'enseignant à des activités parascolaires. Par le fait même, le rôle de l'école comme institution culturelle est renforcé, particulièrement lorsque tous les enseignants, et non les seuls enseignants de français, s'investissent dans

l'intégration de la culture dans leur classe. Les jeunes eux-mêmes peuvent également être impliqués en corrigeant les textes d'un autre élève ou en sollicitant les commentaires de la classe lorsqu'ils font une communication orale. Enfin, certains enseignants sollicitent aussi la participation des parents, notamment en les invitant à réviser le texte de leur enfant, ou en incitant les élèves à interroger des membres de leur famille sur un thème donné, dans le but de leur faire réaliser un travail sur leur point de vue.

DES MOYENS QUI FONT APPEL À LA SUBJECTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

Selon les participants à la recherche, si l'intégration de la culture dans la classe de français est d'abord alimentée par leur représentation de l'élève comme sujet actif culturellement, autant sur le plan émotif que réflexif, elle peut également s'appuyer sur la culture personnelle de l'enseignant. En effet, certains mentionnent que leurs pratiques culturelles les incitent à emmener leurs élèves au théâtre, d'autres leur parlent des cours de chant qu'ils suivent ou leur font visionner les reportages qu'ils ont vus à la télévision. En outre, leurs goûts, émotions et sentiments à l'endroit de la culture incitent les enseignants à privilégier la lecture de certaines œuvres, l'enseignement de savoirs particuliers ou la mise en œuvre d'activités pédagogiques précises. Comme l'explique un enseignant : « Quand je suis fasciné par une lecture, je n'ai pas le choix d'en parler à mes élèves. Des fois, je leur propose de lire ce livre. S'il y en a qui ont le goût, il est disponible. Deux d'entre eux ont lu *Ces enfants de ma vie*, de Gabrielle Roy, et ils ont bien aimé ça! » En outre, les enseignants n'hésitent pas à évoquer leur propre bagage culturel devant les élèves pour se donner en exemple, particulièrement lorsqu'il s'agit d'illustrer le rôle de certains savoirs ou d'outils précis, ou encore pour motiver ou donner confiance. Ainsi, une enseignante insiste sur l'importance de toujours avoir un dictionnaire sous la main, en mentionnant qu'elle-même, n'étant pas infaillible, le consulte régulièrement. Un autre évoque son adolescence pour expliquer aux jeunes que lui non plus, à leur âge, n'aimait pas le français. Quelques enseignants suggèrent aussi que la valeur qu'ils accordent aux objets de culture les guide dans leur sélection de moyens pédagogiques. L'un d'eux estime que parce qu'il est important de connaître les faits plutôt que de fonder son discours sur des préjugés, il accorde une grande place aux savoirs dans son enseignement. Un autre sélectionne les textes à lire moins parce qu'ils sont susceptibles d'intéresser les élèves que parce qu'ils peuvent alimenter leur compréhension de la langue et de la culture. Enfin, quelques participants mentionnent l'importance d'être critiques par rapport aux contenus culturels qu'ils intègrent dans la classe et aux moyens pédagogiques qu'ils utilisent, particulièrement lorsqu'ils font appel à la culture des élèves. Cependant, ils évoquent aussi la difficulté d'effectuer cette mise à distance par rapport à leur pratique, étant donné l'exigence de leur tâche.

DES MOYENS QUI S'APPUIENT SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIAL DE L'ENSEIGNANT

Le milieu social dans lequel s'inscrivent les participants, les personnes qu'ils ont croisées au fil de leur existence ou l'établissement dans lequel ils travaillent peuvent, à un degré moindre, nourrir ou limiter l'intégration de la culture dans la classe. En effet, plusieurs enseignants mentionnent que l'école dans laquelle ils travaillent et les tâches et les ressources qui leur sont imparties peuvent entraver les moyens pédagogiques qu'ils choisissent d'utiliser. Ainsi, la correction imposante de travaux qui découlent de certains moyens peut constituer un frein à l'intégration de la culture, tout comme le manque de temps pour pousser plus avant ses apprentissages et arriver en classe à chaque cours avec des éléments susceptibles d'intriguer ou de provoquer les élèves, de les amener à rompre avec le quotidien. Le manque de ressources financières, particulièrement lorsqu'il s'agit d'acheter des livres, constitue également une contrainte importante mentionnée par les participants. De plus, sur le plan des influences sociales, quelques personnes associent les moyens pédagogiques auxquels ils ont recours à ceux qu'employaient leurs anciens enseignants. En effet, certains souhaitent marcher dans les traces de ces derniers, notamment sur le plan de la rigueur, de l'imposante culture qu'ils transmettaient ou de l'intérêt qu'ils savaient

éveiller chez leurs élèves par leur humour et leur talent de conteur. D'autres, au contraire, désirent suivre le sentier opposé, notamment parce qu'ils estiment que les examens basés sur la mémorisation, un enseignement de la langue axé sur l'application de règles et une lecture suivie de questions pointues n'ont pas contribué à nourrir leur intérêt pour la langue et la culture. Un enseignant raconte : « L'aspect du professeur technicien, qui est juste un technicien, qui n'est pas un professionnel, j'ai détesté ça pour mourir. L'enseignant qui dit " On fait un petit peu d'exercices? Faites les pages 25 à 45, puis on les corrige au prochain cours. ", cela ne mène à rien. » Que le rapport à ces enseignants croisés au fil de la scolarisation des personnes interrogées soit négatif ou positif, il n'en reste pas moins que leur souvenir amène les enseignants à privilégier certains moyens pédagogiques plutôt que d'autres, pour initier leurs élèves à la culture.

DES MOYENS QUI S'APPUIENT SUR LES SAVOIRS DE L'ENSEIGNANT

Les participants interrogés évoquent peu souvent le rôle et la nature des savoirs impliqués dans leurs pratiques culturelles personnelles quand ils abordent les moyens pédagogiques qu'ils mettent en place dans leur classe. En effet, on trouve seulement quelques mentions de la littérature qu'ils découvrent à l'extérieur de l'école et qui, selon eux, leur permet d'enrichir leur vocabulaire et les mots qu'ils présentent aux élèves, ou encore des connaissances constitutives de leur culture qui leur procurent davantage d'assurance lorsqu'ils se présentent en classe. Par le fait même, notre analyse suggère que le savoir d'un enseignant influence peu les moyens pédagogiques qu'il emploie pour initier les élèves à la culture. Or, les connaissances historiques que possède un enseignant peuvent servir à contextualiser le roman lu en classe ou à situer l'apparition de l'usage de l'accent circonflexe, par exemple. Des savoirs d'ordre psychologique peuvent l'amener à mettre en œuvre une pédagogie ouverte, basée essentiellement sur les besoins et les demandes des élèves, ou encore une pédagogie de la découverte, afin que les jeunes construisent eux-mêmes leurs connaissances. C'est dire qu'une réflexion, lors de la planification d'une séquence d'enseignement apprentissage sur les savoirs qui nourrissent la pratique, peut s'avérer pertinente pour guider le choix d'un moyen pédagogique et des éléments de culture à intégrer dans la classe de français.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

L'examen des moyens pédagogiques auxquels les enseignants de français ont recours lorsqu'ils intègrent la culture dans la classe suggère que ces moyens s'orientent essentiellement vers l'élève en tant que sujet actif et réflexif, ayant des pratiques et un bagage culturel propre, que la classe de français enrichit. C'est une telle représentation qui amène les enseignants de français à concevoir des moyens pédagogiques qui intègrent la culture dans la classe de français en laissant une grande place aux domaines d'intérêt des jeunes. Devant la place centrale accordée à l'élève, à son activité et à sa culture à enrichir, l'enseignant comme individu ayant des goûts, des pratiques et un bagage culturel qui lui sont propres s'efface. En effet, les enseignants interrogés sont peu enclins à mettre en avant leur culture, leurs connaissances et leurs pratiques, laissant plutôt l'avant-scène à ce qui touche les élèves. Ils semblent définir leur rôle comme celui du pédagogue ayant pour rôle de guider les élèves dans les systèmes symboliques constituant la culture. En ce sens, dans le cadre de l'intégration de la culture dans leur classe, les enseignants de français au secondaire privilégient des moyens pédagogiques qui les amènent à renouer avec le rôle fondamental du *paedagogus*, soit celui qui mène l'élève sur les chemins de la culture, afin qu'il développe par lui-même ses savoirs et ses attitudes sur la vie au contact des symboles légués par les humains qui l'ont précédé, et qui détient la sensibilité nécessaire pour savoir quand il peut lui lâcher la main, de manière à le laisser progresser seul...

M^{mes} Héloïse Côté, Judith Emery-Bruneau et Julie Christine Gagné ainsi que MM. Denis Simard, Érick Falardeau et Louis-Philippe Carrier sont membres du Groupe de recherche enseignement et culture (GREC) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), à l'Université Laval.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books Publishers, 1973.

- ¹ Projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- ² Par « moyens pédagogiques », nous entendons l'agencement d'objets, de savoirs et de pratiques dans une situation d'enseignement donnée afin d'atteindre un ou plusieurs buts d'apprentissage.

TEXTES HORS DOSSIER

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

par Vincent Beaucher

Avec la rentrée scolaire 2008-2009, vient un gros défi pour les enseignants et enseignantes du Québec. En effet, le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) fait son entrée au primaire comme au secondaire. Bien sûr, on se questionne sur la façon d'enseigner cette matière, les enjeux qu'elle sous-tend, les finalités recherchées, etc. Au trimestre de l'hiver 2008, j'ai eu le privilège, et surtout le plaisir, d'enseigner un tout nouveau cours intitulé « L'éthique au primaire » à un groupe de finissants (42 étudiantes et 4 étudiants) du programme menant au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, à l'Université de Sherbrooke. Je vous expose ici quelques éléments qui ont émergé durant le cours, à travers des discussions ou à la suite de la lecture d'ouvrages de réflexion.

LES ORIENTATIONS DU COURS

Pour comprendre le présent article, il faut revenir brièvement sur les approches qui ont été utilisées tout au long du cours. Ayant moi-même obtenu il y a quelques années un baccalauréat en enseignement au secondaire et ensuite, enseigné au secondaire durant quelques années, je croyais pertinent et surtout important d'offrir un cursus « pratico-pratique », tout à fait orienté sur l'appropriation du programme. Le cours abordait l'éthique et le dialogue en priorité, la culture religieuse ayant été étudiée deux ans plus tôt. Pour accompagner la lecture du programme et la création d'activités et de situations d'apprentissage et d'évaluation, j'ai choisi d'introduire dans le cours des questions qui entraînaient des échanges et des réflexions, entre autres à l'aide du livre – concis et très intéressant – de Georges Leroux, *Éthique, culture religieuse, dialogue : Arguments pour un programme* (Fides, 2007). Il s'agissait d'offrir aux étudiants des occasions de discuter en grand groupe de thèmes et de concepts relatifs au programme ÉCR, mais aussi de la profession enseignante : ses fondements, ses finalités, son statut social, ses pratiques, etc. Il a été intéressant de noter à quel point ces discussions, appréciées de la majorité des étudiants, se sont déroulées selon les approches mises en avant dans le programme qu'ils allaient bientôt enseigner...

DES CONSTATS

Avant de continuer, rappelons brièvement les grandes lignes du programme *Éthique et culture religieuse* : selon une posture professionnelle misant sur l'objectivité et l'impartialité de l'enseignant, il vise deux finalités, qui sont (1) la reconnaissance de l'autre et (2) la poursuite du bien commun; les trois compétences pour y arriver sont liées à l'éthique, la culture religieuse et le dialogue; le dialogue est le cœur du programme et c'est donc à travers son processus que les deux autres thèmes s'articulent; le développement d'une réflexion critique est omniprésent; finalement, la culture religieuse est abordée à travers la compréhension d'expressions diverses du religieux (objets, personnages, rituels, etc.) et non par un enseignement spirituel des confessions.

À travers les discussions que nous avons eues en classe et dans leurs travaux de fin de session, les étudiants ont démontré

un bon optimisme quant aux résultats escomptés. Ainsi, ils croient fermement que les jeunes qui vivront le programme ÉCR développeront leur pensée critique, un élément très enrichissant pour nourrir les débats sociaux qui animeront la société québécoise de demain. Certains étudiants font même le pari que la curiosité et l'éveil des jeunes élèves auront tôt ou tard un impact sur leurs parents et leur entourage.

Aussi, ces enseignants en devenir ont plutôt bon espoir de voir les jeunes prendre conscience des caractéristiques qui façonnent les individus de cultures diversifiées, dans ce qu'ils ont de semblable, mais également de différent. Il ne s'agit pas ici simplement de respecter l'autre, mais davantage de faire l'effort de comprendre ses spécificités et de voir en quoi celles-ci peuvent contribuer au développement mutuel de l'individualité de chacun.

On a également constaté à quel point les étudiants ont apprécié cette occasion de réfléchir et de discuter sur le rôle de l'enseignant dans sa classe et son école. Le programme ÉCR, à l'instar des orientations et des visées au cœur du Programme de formation de l'école québécoise, met en valeur le rôle socialisant de l'éducation. De fil en aiguille, les étudiants ont pris conscience des raisons et des implications du fait de devenir davantage des guides et des passeurs culturels, dans un contexte où l'élève doit être au centre de son apprentissage, partie prenante de la microsociété que représente la classe. N'oublions pas que, pour la plupart, ces étudiants avaient grandi dans une éducation marquée par la pédagogie par objectifs...

QUELQUES IMPRESSIONS

Malgré la volonté exprimée par les étudiants de renouveler leurs pratiques pédagogiques, il semble bien que les changements ne se feront pas sans heurts. Par exemple, au cours des discussions, on pouvait sentir que les étudiants, forts de quatre stages en milieu scolaire, étaient extrêmement préoccupés de devoir à tout prix enseigner toute la matière prescrite (?) dans un temps donné. Pour illustrer ce fait, c'est un peu comme si les étudiants entreprenaient leur carrière avec le sentiment d'avoir une épée de Damoclès suspendue au-dessus de leur tête, devant répondre à tout instant à une direction d'école inquisitrice, ou encore à des parents intransigeants. En ce sens, sortir du cadre plus structuré où l'enseignant transmet sa matière ne semble pas, à l'heure actuelle, une option rassurante pour eux, surtout lorsque cela touche l'enseignement des matières de base...

Poursuivant sur la dernière idée exposée, il semble qu'un des dangers pour le programme d'éthique et de culture religieuse est de se faire reléguer à un rôle de second, voire de troisième rôle, dans l'ombre de l'enseignement du français, des mathématiques et de l'anglais. Pourtant, les étudiants ont tous reconnu une pertinence sociale au programme, ce qui justifierait d'y consacrer tout le temps nécessaire. Qui plus est, plusieurs y ont vu des occasions intéressantes d'interdisciplinarité, ce qui n'est pas à négliger.

Une dernière impression concerne un aspect plus subtil, mais très important, à savoir la conception qu'ont les étudiants de la professionnalité du métier d'enseignant. Bien que ce sujet soit abordé dans plusieurs cours tout au long de leur formation universitaire, les étudiants semblent avoir du mal à se positionner et à reconnaître qu'ils sont appelés à devenir des professionnels aptes à prendre des décisions et à porter des jugements qu'il leur revient de justifier au besoin. La question du « je dois faire ceci ou cela », ou encore celle de l'enseignement d'un contenu qui « doit être fait correctement » du premier coup, à tout coup, sont régulièrement revenues sur le tapis. Cette pensée est peut-être le propre de l'enseignant novice, mais il n'en demeure pas moins qu'il semble subsister là une certaine prépondérance de la technicité de l'enseignement aux dépens de l'aspect professionnel.

DES QUESTIONS

De la même manière, la dualité professionnalité/technicité de la pratique enseignante teintait souvent les questionnements des étudiants concernant l'évaluation. En effet, ils désiraient absolument savoir, par exemple, comment évaluer l'éthique ou encore, s'il existait des outils dont ils pourraient se servir. Concevables, ces interrogations peuvent néanmoins démontrer un manque de confiance en soi (référence à l'aspect professionnel), ou pire, une incompréhension de l'évaluation dans une pédagogie par compétences. Ici encore, l'inexpérience professionnelle pourrait expliquer en partie le problème, mais force est d'admettre qu'il s'agit en fait de l'un des gros points d'achoppement de la réforme, tant pour les enseignants d'expérience que pour les novices.

Ces questions sur l'évaluation sont d'autant plus compréhensibles en ÉCR du fait qu'il risque toujours d'y avoir une part de subjectivité, bien que l'objectivité (dans le sens d'impartialité) soit visée. L'évaluation doit cependant être soutenue par un ensemble de traces provenant du travail de l'enseignant ou des élèves; si l'objectivité totale n'est pas atteinte, on peut sans doute parler de subjectivité professionnelle. Quoiqu'il en soit, la question de l'évaluation en ÉCR demeurera certainement au cœur des préoccupations des enseignants encore quelque temps.

Le mariage entre l'éthique et la culture religieuse est aussi un point qui a suscité des questions. Il ne s'agissait pas de déterminer si cela permettait d'atteindre les finalités du programme, mais plutôt de savoir comment il était possible de bien les intégrer dans des activités communes. En effet, plusieurs étudiants ont dit avoir de la difficulté à trouver des façons de tirer avantage de thèmes d'un même cycle dans chacun de ces deux volets. Bien que les concepteurs du programme ont pris soin d'y inclure plusieurs points de concordance (ex. : les thèmes propres à chaque cycle), il semble que la tâche soit plus ardue que ce que l'on avait prévu et qu'elle représente un beau défi pour les enseignants.

CONCLUSION

Dans le présent texte, je souhaitais montrer ce qu'une expérience de classe en formation initiale portant sur une matière assez sensible pouvait générer d'espoirs, de frustrations et de questionnements. Cela reflète ce qui risque de se passer dans les écoles lors de l'implantation du programme, car celui-ci peut remettre en question plusieurs éléments propres aux individus que nous sommes, à commencer par les valeurs qui nous animent. Il sera intéressant de lire, au cours des prochaines années, des enseignants et des chercheurs qui témoigneront de l'entrée en vigueur de ce programme, telle qu'elle aura été vécue par les élèves et par les enseignants.

Merci à Sylvie Beaudoin, France Jutras et Louis-Charles Lavoie, respectivement doctorante et professeurs à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour leurs précieux conseils.

M. Vincent Beaucher est chargé de cours et doctorant à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

LA PHILATÉLIE : UN OUTIL POUR UNE APPROCHE ÉDUCATIVE MULTIDISCIPLINAIRE

par Stéphane Vallée

Le timbre-poste est d'abord une œuvre d'art qui commémore des personnages, des lieux, des réalisations, des événements ou des œuvres représentatives du patrimoine. Le timbre, objet de représentation nationale, devient une vitrine sur le monde qui illustre l'identité d'une nation et invite à la connaissance, au voyage et à la culture.

Or, développer de nouvelles pistes permettant d'intéresser les jeunes à la philatélie représente un défi des plus stimulants, car le timbre-poste peut aussi devenir, dans un contexte scolaire, un levier d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que le timbre-poste peut être un outil pédagogique intéressant, en créant un lien entre l'élève et l'œuvre représentée ou l'événement commémoré. L'environnement privilégié qu'est l'école permet de faciliter le démarrage de l'activité d'apprentissage et son orchestration s'organise, selon une thématique déterminée, avec la participation de trois intervenants, soit le philatéliste, l'agent formateur ou l'enseignant et l'agent d'interprétation ou l'éducateur muséal. Les expériences possibles sont multiples : réaliser des projets ou des activités en partenariat avec le monde muséal et le monde scolaire; proposer des activités qui font le lien entre le sujet du timbre et l'objet de représentation lui-même; ouvrir la connaissance dans un cadre plus large que la collection philatélique; faire vivre des expériences concrètes (dans un cadre scolaire ou communautaire), qui rendent l'univers de la philatélie plus concret, plus connecté à la réalité technologique. Le timbre, dans un contexte de prolongement commémoratif de l'histoire, du musée ou du patrimoine, devient un outil à développer et à mettre à la portée de l'élève.

Faire du jeune collectionneur l'acteur principal de son activité – en interaction avec l'éditeur, Postes Canada, le musée, la société ou l'organisme commanditaire et le milieu de l'éducation – permet de stimuler son effort intellectuel et de favoriser ses rencontres avec le timbre-poste et d'autres philatélistes. Grâce à l'accessibilité que procure Internet, l'impact technologique devient alors positif et permet d'élargir la diffusion de façon universelle et à moindre coût. Dans le contexte d'un partenariat et afin de stimuler la synergie des divers intervenants, des ressources fiables sont nécessaires. Nous faisons état, ci-après, d'instruments utiles à l'initiation d'une approche pédagogique liée à la collaboration de différents acteurs.

UNE MINE DE RESSOURCES À EXPLORER

L'enseignante ou l'enseignant devra intégrer le timbre-poste à son approche dans la création de ses activités thématiques. Pour ce faire, il faut que chaque classe dispose d'un catalogue de timbres-poste et de certains outils de philatéliste. En enrichissant la bibliothèque scolaire de publications et d'ouvrages sur la philatélie, les éléments seront en place pour faire du timbre un élément déclencheur et développer chez les jeunes l'intérêt pour la philatélie et le goût d'exposer leur travail.

Le Centre d'interprétation et de recherche philatélique du Canada (CIRPC) constitue aussi une ressource intéressante puisqu'il privilégie une approche d'éducation populaire. Son service éducatif et d'action culturelle offre des ateliers et des conférences itinérantes en milieu scolaire et municipal. Un centre de documentation et une base de données philatéliques sont en outre accessibles au grand public. Le Centre effectue également des recherches et présente des expositions thématiques. L'association timbre et muséologie lui permet de se préoccuper du patrimoine philatélique et de promouvoir des activités d'éducation au patrimoine et à l'histoire à travers le timbre-poste.

Pour aider les intervenants lors des activités d'apprentissage utilisant la philatélie et le timbre comme point de départ, on peut avoir recours à plusieurs ressources intéressantes disponibles sur Internet. En voici quelques-unes :

- **Archives postales du Canada** : [\[www.archives.ca\]](http://www.archives.ca)

On y trouve des fiches philatéliques qui donnent des informations techniques et historiques sur chacun des timbres canadiens.

- **Historica (site d'éducation lié au patrimoine)** : [\[www.histori.ca\]](http://www.histori.ca)

De l'information sur l'histoire du Canada, de même que des ressources pédagogiques (présentation des « Minutes du patrimoine » qui sont liées directement aux timbres-poste).

- **Musée virtuel du Canada** : [\[www.museevirtuel.ca\]](http://www.museevirtuel.ca)

Cliquer sur « Histoire de chez nous », puis sur « Autour du timbre-poste ». Une production multimédia du CIRPC aborde l'historique de la collection de timbres-poste, donne de l'information sur la philatélie, présente une partie de sa collection et propose diverses activités ainsi qu'un parcours thématique sur l'art et le timbre.

- **Programme scolaire de Postes Canada** : [\[www.planetposte.ca\]](http://www.planetposte.ca)

Plan de cours et activités pédagogiques.

- **Fédération québécoise de philatélie** : [\[www.philatélie.qc.ca\]](http://www.philatélie.qc.ca)

Information sur la philatélie et sur les règles relatives aux expositions.

- **Musée de la poste (à Gatineau – Québec)**

Programme scolaire (visites et activités pédagogiques pour animateurs et enseignants).

LIENS ENTRE LES DISCIPLINES

La philatélie permet de réaliser des activités éducatives qui intègrent la muséologie. Chacune dans leur champ d'action, la philatélie et la muséologie se rejoignent lorsque l'on fixe un objectif commun en les réunissant dans une même activité d'apprentissage. Sur le plan philatélique, c'est l'étude thématique qui s'avère la plus compatible avec des activités d'éducation. La thématique permet un meilleur développement de l'aspect philatélique dans un cadre plus concis et moins compétitif, par le biais d'activités ludiques qui incitent le jeune à créer et à présenter ses réalisations pour leur valeur intrinsèque. Par la suite, l'expérience acquise lui permettra de cheminer vers l'exposition ou la compétition en classe thématique ou ouverte.

La philatélie thématique se définit comme « l'étude d'un thème au moyen de tous les types de matériel philatélique ». D'autre part, Georges-Henri Rivière définit la muséologie comme une « science appliquée qui se situe à l'intersection de différentes disciplines des sciences humaines. Elle est pédagogie par son souci pour la mission didactique du musée »; et Maryse Paquin (1988) en propose une définition qui est inspirée de l'éducation scolaire : « L'éducation muséale se caractérise par une expérience directe avec l'objet [...], fait intervenir plusieurs disciplines afin de replacer l'objet dans son contexte. »

L'intégration cherche donc à tisser des liens entre ces deux dernières disciplines et l'éducation, définie par Ronald Legendre (1988) comme un « ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société ». Elle permet à l'élève d'élargir ses horizons et ses valeurs puisqu'il sera mis en contact avec d'autres milieux, d'autres savoirs et d'autres connaissances.

Par exemple, à partir de la thématique du sport, nous pourrions construire une activité dédiée à Maurice Richard, légende du hockey, et proposer un cahier d'activités philatéliques sur la base d'un projet de visite au Temple de la renommée du hockey, à Toronto. Le « cahier philatélique pédagogique » développé par le CIRPC comprend un plan d'organisation de la recherche, des pièces philatéliques et des jeux, qui permettent à l'élève de structurer ses découvertes. Le tout est complété par une fiche d'évaluation.

Le partenariat « timbre-école-musée » s'inscrit de façon complémentaire dans des projets scolaires, autant au primaire qu'au secondaire ou dans le contexte des activités d'un club philatélique. La philatélie, objet de culture très polyvalent, peut parfaitement s'intégrer à l'apprentissage et aux multiples univers de connaissances. Est-il besoin de mentionner les liens étroits qui existent entre la géographie et l'histoire et la pratique philatélique? Mentionnons enfin que ce concept de partenariat se positionne très bien à l'intérieur de la pédagogie par projets que préconise le renouveau scolaire québécois.

Pour valider l'efficacité du concept, nous avons lancé une expérience terrain proposée par le CIRPC. Un titulaire de classe du primaire et une enseignante d'arts étaient partenaires. Le compte-rendu des activités nous livre le vécu d'un groupe-classe et présente l'outil comme levier d'apprentissage dans la réalité de l'expérience scolaire.

EXPÉRIENCE TERRAIN

En 2000, à l'occasion de la signature de la déclaration éducation-culture intitulée « Pour les jeunes, l'école et la culture », le ministère de l'Éducation souhaitait que les écoles posent des gestes concrets « en faveur d'une intégration harmonieuse et cohérente de la dimension culturelle aux activités d'apprentissage proposées aux élèves ». Le Ministère voulait ainsi promouvoir des activités de collaboration à dimension culturelle dans la vie de la classe et de l'école et encourager les enseignants à innover, à développer leurs rapports avec les ressources culturelles du milieu et à concevoir des activités d'apprentissage pour les élèves dans les contextes multiples de leur environnement social et culturel.

C'est dans cette perspective que l'école primaire des Hauts-Bois, de la Commission scolaire des Affluents (Lanaudière-Sud), a entrepris son projet intitulé « Raconte-moi une histoire ». Marie-Claude Vezeau, professeure d'arts plastiques, et Stéphane Vallée, enseignant titulaire, sont les deux personnes-ressources porteuses du projet.

Le projet de l'école des Hauts-Bois cherchait à mieux faire connaître certaines œuvres d'artistes québécois et canadiens qui sont reproduites sur des timbres-poste. On visait ainsi à permettre à l'élève de s'ouvrir à l'art par le biais des arts plastiques et de la philatélie. Les enseignants veillaient à toujours mettre en relief un timbre-poste et une œuvre ou un artefact qui étaient directement reliés. Ce projet s'est réalisé grâce à un partenariat entre le CIRPC et le Musée des Beaux-Arts de Montréal. Après avoir obtenu l'aval du ministère de l'Éducation, en réponse aux attentes de ce dernier dans le contexte de sa déclaration éducation-culture, le projet s'est concrétisé et est passé à la phase de réalisation.

Le titulaire était responsable de l'intégration du thème aux autres matières du curriculum. Il supervisait ainsi le « cahier philatélique » de chaque élève. De leur côté, l'enseignante d'arts et la philatéliste ont utilisé diverses stratégies pédagogiques telles que :

- une minirecherche sur l'artiste et le timbre : à partir de documents et d'Internet;
- la manipulation de timbres et l'initiation au fonctionnement du catalogue de timbres;
- une activité de découverte de diverses techniques de peinture;
- des travaux d'équipe et de coopération;
- la démonstration et la présentation du rapport entre la philatélie et l'art;
- un atelier d'écriture : la rédaction d'un cahier de consignation des découvertes;
- un atelier de lecture : les peintres canadiens illustrés sur des timbres-poste;
- une activité de création : mon timbre-poste (activité de dessin visant la conception d'un timbre personnalisé par chaque élève, selon les normes postales);
- l'initiation à l'exposition philatélique : mini-exposition locale (présentation d'une partie de la collection du CIRPC sur la thématique);
- une visite du Musée des Beaux-Arts de Montréal : pour faire le lien entre les œuvres réelles et les œuvres étudiées.

Il faut signaler que trois phases sont essentielles à la réalisation d'un projet d'une telle envergure. Sa réussite dépend de l'accompagnement des élèves par chacune des ressources des trois partenaires, *avant*, *pendant* et *après* le projet. Tout au long du processus, mais surtout *avant* la visite, lors de la préparation, le soutien de la ressource muséale nous était acquis : le Musée des Beaux-Arts nous avait assigné un éducateur muséal pour nous soutenir sur le plan de la technique et de la logistique.

Temps et concertation n'étaient pas ménagés. Les enseignants n'étaient pas cantonnés à l'école et se rendaient au musée; l'éducateur muséal s'ouvrait à la communauté scolaire et y apportait son savoir; le tout était coordonné par la chargée de projet, la philatéliste, qui définissait les objectifs et le rôle de chacun dans le cadre d'un plan d'action précis et faisait le pont entre les deux milieux; par exemple, elle tissait des liens interactifs entre les intervenants au moyen de réunions de production, de formation et de visites préparatoires.

À partir de cette expérience concluante, nous pouvons maintenant dire qu'il y a un espace à occuper pour le philatéliste et la philatélie dans le vécu et la pratique scolaire; et qu'il y a une réelle possibilité de développer l'intérêt des jeunes pour la pratique philatélique.

M. Stéphane Vallée est philatéliste, enseignant et muséologue.

VOS BROUILLONS M'INTÉRESSENT

par Henda Toumi

L'examen des documents officiels et des programmes relatifs à l'enseignement-apprentissage de la production d'écrits en Tunisie nous a permis de constater que les opérations de révision-réécriture n'occupent pas de place « apparente » dans les activités de classe, même si quelques exercices et instructions méthodologiques véhiculent « implicitement » la mise en œuvre d'un processus de retour et d'intervention sur des textes en vue de les réécrire. Ce « silence » quant à l'intérêt à accorder aux activités de révision-réécriture n'est pas sans participer à leur marginalisation de la part des apprenants et des enseignants. Ces derniers ne cessent de recommander aux premiers de réviser leurs productions, mais ne leur enseignent pas les stratégies pour effectuer l'opération demandée. Par conséquent, les élèves se contentent de faire semblant de relire leurs produits textuels, moins pour les réviser que pour obéir à une injonction dont le fondement leur échappe.

Notre propos consistera à suggérer quelques pistes d'intervention visant à légitimer la place et l'intérêt dus aux opérations de révision-réécriture dans le cursus d'enseignement-apprentissage de l'écrit, et ce, dans une perspective didactique dont l'objectif majeur est l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

En effet, si la réécriture est au cœur des débats didactiques actuels, c'est parce que sa pratique par les élèves est loin de donner entière satisfaction. Néanmoins, sans prétendre préconiser une didactique de l'écrit fondée exclusivement sur des pratiques de réécriture, nous esquisserons quelques suggestions pour une intervention didactique axée sur le brouillon comme support de travail.

Tout enseignant peut, en réalité, demander aux apprenants de garder leurs brouillons, les invitant à observer et à analyser toutes les modifications que peut subir un texte et à saisir qu'apprendre à écrire, c'est d'abord savoir réécrire. Les élèves seront alors à même de percevoir l'écriture comme un processus d'élaboration, et le brouillon comme le lieu possible de cette élaboration. Ce dernier représente aussi bien une aide significative à l'écriture qu'un espace ouvert à la réécriture.

Par ailleurs, l'observation des manuscrits d'écrivains, avec les essais et les transformations qu'ils renferment, a le mérite de réhabiliter le statut de la rature dans le processus d'écriture et de montrer que tout premier jet est sujet à des modifications plus ou moins fondamentales avant d'atteindre l'état textuel jugé optimal. Cette démonstration aide les élèves à mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent la genèse du texte et le processus rédactionnel. Ils seront, par conséquent, conduits à neutraliser les conceptions « erronées » qu'ils avaient de l'écrit et de sa production, notamment son immutabilité et son irréversibilité.

C'est dire que les brouillons des experts seront, pour les apprentis scripteurs, un exemple à suivre et un modèle à reproduire : d'ores et déjà, les élèves tenteront l'aventure de la rature et essayeront de manipuler les différents procédés de réécriture découverts dans les textes d'auteurs, et ce, pour éventuellement améliorer leurs propres productions initiales. Bref, ils engageront un processus de révision mettant en œuvre des stratégies de réécriture effective et efficace.

Entre autres situations didactiques susceptibles de créer les conditions de la réécriture en classe, nous suggérons celle-ci :

- le brouillon d'un apprenant est photocopié et distribué à toute la classe;

- l'enseignant attire l'attention des élèves sur la présence des ratures et, par là, de la réécriture dans l'écriture;
- des questions ciblées mettent en évidence les opérations de réécriture qui sous-tendent les ratures repérées dans le texte photocopie;
- l'enseignant « provoque » une discussion sur le pourquoi des ratures et amène les élèves à établir un rapprochement entre les raisons évoquées et les procédés de réécriture qui sous-tendent les ratures dans les brouillons qui auraient déjà été étudiés dans une séquence didactique précédente;
- les apprenants sont invités à observer chacun son propre brouillon pour y examiner le fonctionnement des ratures et éventuellement de l'activité de réécriture qu'elles dissimulent, ou plutôt, qu'elles dévoilent.

Par ailleurs, l'enseignant peut envisager d'autres situations d'apprentissage de la réécriture, par exemple en répartissant sa classe en quatre groupes qui correspondent aux quatre opérations de réécriture les plus utilisées, à savoir l'ajout, la suppression, la substitution et le déplacement. La séance peut avoir la progression suivante :

- un brouillon d'élève est photocopie et distribué à l'ensemble de la classe déjà répartie en quatre groupes;
- chaque groupe est invité à effectuer des ajouts, des suppressions, des substitutions ou des déplacements, en vue de réécrire-améliorer le texte initial;
- les propositions des différents groupes sont confrontées puis mises en commun afin de mettre en évidence la possibilité d'intervenir sur un texte pour le réécrire-améliorer ainsi que les diverses stratégies de réécriture-amélioration offertes par la langue.

L'intérêt de la séquence sera d'amener les apprenants à engager un « jeu » de révision-réécriture auquel ils prendront plaisir, dans un esprit concurrentiel, pour faire preuve de compétences satisfaisantes en la matière. Ils s'exerceront ainsi aux activités de réécriture-amélioration dans les textes de leurs pairs et y prendront habitude; ils pourront ensuite utiliser des stratégies d'intervention sur leurs propres productions et essayer d'objectiver leur retour sur leurs textes en prenant la distance nécessaire et en se décentrant autant que faire se peut.

En effet, ce n'est pas en incitant les élèves à se relire que nous les amènerons à mettre en œuvre des mécanismes de révision-réécriture. Il s'agit plutôt de concevoir des séquences de classe centrées sur l'activité même de révision-réécriture. Dans cette perspective, la prise en compte du potentiel didactique que constitue le brouillon est un pas considérable à franchir avant d'atteindre l'amélioration, tant souhaitée, des compétences scripturales des apprenants. Alors, le temps ne serait-il pas venu de penser à un véritable enseignement de l'activité de révision-réécriture pour un meilleur apprentissage de l'écrit par les élèves?

M^{me} Henda Toumi est enseignante de français à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Kairouan, en Tunisie.

VOS IMPRESSIONS

LA PÉDAGOGIE DE LA SITUATION : RÉFLEXIONS ET RÉACTIONS

par Isabelle Goupil

En tant que suppléante occasionnelle à temps plein et ex-titulaire permanente au primaire, la pédagogie de la situation met en mots ma réalité quotidienne. La perspective de côtoyer un nouveau groupe chaque jour peut fournir son lot de difficultés et d'anxiété, mais les cinq paramètres élaborés par M^{me} Barret me permettent de situer ma suppléance dans un cadre bien précis et qui résonne avec mon expérience dans les classes.

L'espace-temps prend tout son sens en suppléance. Imaginez un vendredi, ou bien le dernier jour d'école avant un congé plus long (Noël ou la relâche). L'enseignante suppléante en prendra pour son rhume, contrairement à un autre jour! Il y a aussi ces classes inconnues dans lesquelles j'arrive, seule, tôt le matin. La journée avec les enfants n'est pas encore commencée et j'ai une première impression du groupe, à confirmer ou non, par l'aspect physique du local. Jusqu'à ce jour, mon expérience m'a démontré que l'organisation et la propreté du local était souvent liées à la dynamique du groupe. Déjà, sans avoir lu la planification de la titulaire, je commence à me positionner quant au contenu.

Le contenu, c'est moi, dans tout l'aspect imprévu que représente la présence d'une suppléante quand elle n'a pas été annoncée. Tout d'abord – pour reprendre les paroles de M^{me} Barret – je dois « perdre du temps » pour sécuriser les enfants et organiser la journée avec eux afin de créer un climat de classe confortable pour tous, moi y compris. Cela étant fait, je peux m'attarder aux autres imprévus, par exemple le fait qu'un enfant a été témoin, le matin même, d'un accident routier impliquant un élève d'une autre classe, ou encore chercher, avec l'assistance des élèves, le matériel nécessaire à une activité planifiée pour cette journée; etc. Et bien entendu, il y a le contenu lui-même, prévu à l'horaire.

Le contenu prévu, c'est-à-dire la planification laissée par la titulaire, prend une place différente à chaque journée de suppléance. Les premiers instants passés en compagnie des élèves m'indiquent en général assez rapidement jusqu'à quel point je dois me dégager ou non de la planification, afin de prévoir des activités plus adaptées ou plus créatives. Après une année de remplacement à temps plein, je constate que le contenu prévu doit bien souvent être modifié si je veux maintenir un climat de classe approprié et agréable.

La question du contenu ne me préoccupe plus autant. Je ne m'oblige jamais à finir toutes les tâches demandées, surtout si au départ, j'évalue que le travail à faire n'est pas approprié dans le contexte d'une suppléance et que l'espace-temps, le groupe et le contenu ne sont pas pris en compte. Je songe, par exemple, à ce jour où il y avait au programme une évaluation en mathématique; et nous étions la veille de l'Halloween!

L'enseignante ou l'enseignant qui fait de la suppléance occasionnelle est en observation constante, de manière à pouvoir s'adapter au contexte du jour. Le « ici et maintenant » est sa priorité. Être présent, attentif et à l'écoute des enfants permet de s'ajuster aux besoins du groupe.

Par ailleurs, il arrive parfois que malgré toute ma bonne volonté et mon expérience, le groupe résiste à toutes mes tentatives de collaboration. Aussi, certains élèves vivent parfois des problématiques particulières dont on ne m'a pas informée, et je n'ai donc pas pu adapter mes interventions. Le fait de disposer du plus de renseignements possible sur les élèves permet de vivre, dans un temps court et déterminé, une expérience positive de suppléance de part et d'autre, et non de juger et d'étiqueter. Le but est d'avoir les outils nécessaires pour mieux accompagner ces enfants qui peuvent être plus fragiles.

Puis, il y a cet autre paramètre, sur lequel il me semble difficile d'avoir une prise en tant que suppléante, à savoir le monde extérieur. Je n'ai pas de liens de continuité ni de connaissance approfondie des élèves et de leur milieu. Mon intuition et mon ressenti deviennent alors mes alliés pour saisir tout le non-dit que peuvent me transmettre les enfants. Donc, n'étant que de passage, je ne peux que leur offrir des attitudes qui me semblent essentielles dans tout travail auprès des enfants, soit l'accueil, l'ouverture et la bienveillance, afin de créer un lien de confiance, si bref soit-il!

Finalement, après chaque suppléance, lorsque je fais un retour sur ma journée de travail, je me demande, entre autres : « Qu'aurais-je pu faire autrement pour faciliter une tâche? », « Que s'est-il passé que je n'ai pas vu? » Parfois, en sortant d'une classe, c'est le découragement qui m'habite; j'éprouve un grand sentiment d'impuissance. À ce moment-là, je me pose la question suivante (une « découverte » récente que je suis très heureuse d'avoir faite...), qui me ramène à tout mon potentiel d'enseignante suppléante et aussi, à mon potentiel d'être : « Qu'est-ce que les élèves ont appris aujourd'hui que je ne leur ai pas enseigné? »

M^{me} Isabelle Goupil est enseignante à la Commission scolaire des Affluents.

LUS, VUS ET ENTENDUS

BÉLISLE, RACHEL ET SYLVAIN BOURDON (DIR.). *PRATIQUES ET APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT DANS LES SOCIÉTÉS ÉDUCATIVES*, SAINT-NICOLAS, ÉDITIONS LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2006, 246 p.

Le sujet de cet ouvrage est le traitement de la problématique de l'apprentissage de l'écrit chez les jeunes et les adultes peu scolarisés. Les articles des différents auteurs du collectif font principalement état des travaux et des communications du colloque 2002, organisé dans le contexte du 70^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Certains articles, traitant de la même problématique, ont été ajoutés par la suite à l'ouvrage. Ce recueil propose « une réflexion de fond sur la variété, la diversité et la pluralité qui traversent l'apprentissage de l'écrit (...) dans nos sociétés éducatives¹ ». Cinq intentions animent les auteurs et les deux directeurs de l'ouvrage : diffuser des textes, sensibiliser à des contextes de pratiques, mettre en valeur la pertinence de l'analyse de pratiques, proposer une réflexion et soutenir les travaux en cours².

Le livre, faisant la recension de données scientifiques, ouvre sur l'analyse de pratiques en formation des jeunes et des adultes au regard de l'écrit, dans une perspective d'apprentissage, dont celle de l'alphabétisation. Il est principalement destiné aux chercheurs, aux personnes et aux organisations oeuvrant auprès des jeunes et des adultes peu scolarisés, dont ceux et celles qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation³. Le recueil comprend trois parties : des données du colloque 2002, dont la conférence d'ouverture; l'analyse de trois ruptures identifiées dans la recherche-action dans ce domaine d'apprentissage; et, finalement, la recension de cinq pratiques issues directement du terrain.

Certaines composantes pourront intéresser un public lecteur plus large. Entre autres la recension faite par Thérèse Doré et Olivier Dezutter sur la question du rapport à l'écriture chez les étudiants en formation initiale des maîtres. Également, au huitième chapitre, à l'aide des données d'une analyse des usages marginaux de l'écrit, les quatre auteurs proposent au lecteur des tableaux fort intéressants, dont celui des trois formes d'appropriation de la lecture et de l'écriture⁴. Enfin, dans les autres articles, selon le traitement des données et l'analyse, les auteurs font valoir des définitions, explicitent des théories pertinentes au regard des pratiques liées à l'apprentissage de l'écrit chez les jeunes et les adultes et font valoir des points de vue diversifiés.

Donald Guertin

CÔTÉ, HÉLOÏSE et DENIS SIMARD. *LANGUE ET CULTURE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS. UNE ANALYSE DE DISCOURS*, QUÉBEC, PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2007, 147 P.

Les auteurs de ce petit livre s'attaquent à un sujet marqué de beaucoup de confusion. L'idée de « rehaussement culturel » des programmes d'études, retenue à l'origine de l'actuelle réforme, a engendré celle d'une « approche culturelle » dans les diverses matières et celle d'une « intégration de la dimension culturelle à l'école », selon le titre d'un document de référence paru en 2004 sous l'égide du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications. La confusion procède de l'ambiguïté maintenue sur le sens même de la culture. H. Côté et D. Simard procèdent à une analyse au sens strict : séparation et clarification des diverses perspectives concurrentes sur le rapport de l'école et de l'éducation à la culture. Ils prennent tour à tour la perspective des discours humaniste, instrumentaliste, anthropologique, herméneutique et finalement, esthétique. Pour chacune, ils déploient méthodiquement les fondements et les finalités ainsi que le rôle de l'élève, de l'enseignant et du savoir.

Cependant, on n'en reste pas au parallélisme et à la juxtaposition. La piste concrète et pratique qu'ils dégagent, toujours

appliquée à l'enseignement du français au secondaire, engage des convergences et des complémentarités entre les perspectives préalablement distinguées. À la différence d'un éclectisme confus qui ferait dire presque tout et n'importe quoi au concept de culture, on se trouve maintenant dans une réconciliation raisonnée et cohérente. On pensera « dimensions constitutives étroitement impliquées dans la classe de français » (p. 130) : dimensions littéraire, esthétique, historique, langagière, sociologique, herméneutique ou critique.

Il va de soi que ces analyses ne peuvent se transposer sans reste à l'étude des sciences, de la musique ou d'une langue seconde. Mais elles ne sont pas dépourvues de pertinence pour d'autres domaines que le français, loin de là. En réduisant le côté vague de concepts cruciaux, ces analyses entraînent vers une action pédagogique de plus en plus assurée.

Arthur Marsolais

LUCCHINI, SILVIA ET APHRODITE MARAVELAKI. *LANGUE SCOLAIRE, DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET INTERCULTURALITÉ*, CORTIL-WODON, ÉDITIONS MODULAIRES EUROPÉENNES, 2007, 234 P. (COLLECTION IRIS).

LOUIS, V., N. AUGER et I. BELU. *FORMER LES PROFESSEURS DE LANGUES À L'INTERCULTUREL*, CORTIL-WODON, ÉDITIONS MODULAIRES EUROPÉENNES, 2006, 273 P. (COLLECTION IRIS).

SITE INTERNET : [WWW.INTERCOMMUNICATIONS.BE]

Le premier ouvrage collectif présenté ici constitue un ensemble équilibré et stimulant de pratiques expliquées, d'analyses des pratiques et, enfin, de pistes concrètes et d'apports de recherche contribuant à étoffer et à guider la pratique. Ce livre a plusieurs mérites. D'abord, les auteurs y présentent une pluralité d'initiatives et de perspectives : celles de la France, de la Belgique francophone et également celles de la Suisse. On met également en valeur les pratiques et les recherches québécoises de façon tout à fait honorable. En second lieu, ils attachent une importance marquée à l'arrière-plan culturel et identitaire de toute initiative de francisation. On sait, du fait des travaux de la Commission Bouchard-Taylor, comment le rapport à la langue touche de près le défi d'une intégration sociale et d'une inscription dans une culture publique commune qui ne tournent pas en une agression identitaire appréhendée. De multiples contributions à cet ouvrage collectif appuient la compréhension des auteurs du sens de l'interculturel sur une sensibilité ethnologique très bienvenue. Enfin, ce livre a le mérite, tout en présentant des modes d'intervention relativement peu connus, de faciliter par des bibliographies sélectives étoffées la poursuite des mêmes questionnements à partir d'autres sources.

Le second volume de la collection IRIS (Innovations dans les relations interculturelles et socioéconomiques) contient des témoignages et des analyses qui se répartissent autour de quatre grands thèmes : 1 – L'interculturel dans la formation (initiale et continue) des formateurs; 2 – De nouvelles pratiques pédagogiques pour l'éducation interculturelle; 3 – Des objets d'apprentissage vus dans une perspective interculturelle (éthique, histoire, littérature, représentation des sentiments, entre autres); 4 – L'interculturel à des publics spécifiques.

Encore ici, la formation des professeurs de langue envisagée renvoie à une vaste gamme de pratiques et d'expériences de terrain dont elle tire le meilleur parti.

Arthur Marsolais

¹ Page 23.

² Page 5.

³ Page 4.

⁴ Page 185.

HISTOIRE DE RIRE

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**, de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides.

1. Laura se promène avec sa mère et, s'approchant de la piste cyclable, s'exclame : « Regarde maman! La bicyclade! ».



2. Par une journée froide, Léa rentre dans la maison et dit : « Papa, j'ai de la *pelure de coq*! ».



Magali Cuvillier

©Vie pédagogique 2008