

Québec français



Des contenus à la pratique Le renouveau pédagogique au collégial

Pierre Boissonnault and Vital Gadbois

Number 36, December 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/51344ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boissonnault, P. & Gadbois, V. (1979). Des contenus à la pratique : le renouveau pédagogique au collégial. *Québec français*, (36), 43–45.

Des contenus à la pratique

Le renouveau pédagogique au collégial

On ne se souviendra pas avec trop de nostalgie de cette époque où l'on enseignait ce que l'on aurait dû savoir, ce que l'on venait d'apprendre ou ce qui aurait dû alimenter notre réflexion d'enseignant de français.

D'avoir lu tous les livres, le professeur de français du collégial devrait avoir la chaire triste. Et pourtant... Quand plus de deux cents professeurs de français du collégial souhaitent voir naître une section collégiale de l'A.Q.P.F. vouée avant tout à la défense des intérêts pédagogiques de l'enseignement du français, quand ils réclament qu'on assure une continuité du secondaire au collégial, quand ils demandent au ministère de l'Éducation de définir pour le collégial des objectifs de pratique de la langue et de la littérature de préférence à des objectifs de contenu, il faut bien convenir que quelque chose a changé ces dernières années.

On peut se poser la question de savoir s'il faut enseigner des contenus ou des pratiques de langue et de littérature au collégial. Mais la réponse est déjà donnée dans les faits: il suffit de comparer l'état actuel de notre enseignement à celui des débuts pour saisir la direction de notre évolution et voir venir les prochains changements.

I. LA MESURE DE NOTRE PRATIQUE

Une pédagogie de la consolidation des acquis

Les enseignants de français au collégial s'occupent de la maîtrise de la

langue écrite par leurs étudiants. Ils proposent de multiples solutions au problème des acquis linguistiques plus ou moins bien maîtrisés: solutions administratives (un vingt-cinquième cours, un cours complémentaire, un cours de concentration, un cours de base de français en lieu et place du cours de linguistique ou d'un cours de littérature, des ateliers de dépannage, un centre des ressources linguistiques dans chaque collège, un conseiller linguistique au service des étudiants, etc.), des solutions pédagogiques (la révision grammaticale, la correction minutieuse de tous les travaux de français, la correction minutieuse de tous les travaux dans toutes les disciplines, la deuxième correction après reprise du texte par l'étudiant, les techniques de la consolidation des acquis axées sur la motivation de l'étudiant à produire un texte conforme à ses attentes et à celles de la société, axées aussi sur une pratique d'auto-analyse et d'auto-correction, etc.). Toutes ces solutions sont actuellement pratiquées dans l'un ou l'autre des quatre-vingts collèges du Québec.

La pédagogie de la consolidation des acquis est sans doute le plus beau fleuron du collégial à ce chapitre: les collèges Bois-de-Boulogne, Lionel-Groulx, Trois-Rivières, Sherbrooke, ... la pratiquent avec succès. La caractéristique de cette méthode est d'être dans le droit fil de l'apprentissage de l'étudiant.

Bon nombre de collèges ont adopté de plus des politiques pour assurer une qualité constante du français, couvrant toutes les activités collégiales: du service des achats aux services pédagogiques, en passant par les engagements, l'affichage public, la signalisation interne, les notes de cours et toute production de matériel didactique. Il apparaît de plus en plus normal que l'étudiant vive dans un milieu où le français est respecté. Une telle atmosphère ne peut qu'aider à la consolidation des acquis.

Une pédagogie de la lecture active

De plus en plus on trouve des enseignants de français du collégial qui prennent des moyens spécifiques pour aider les étudiants à résoudre leurs difficultés de lecture. Plutôt que de les faire lire de moins en moins (ce qu'on a déjà fait au nom de la culture audiovisuelle ou mosaïque), ils cherchent au contraire à les faire lire de plus en plus, mais selon des stratégies visant à développer des habiletés de perception, d'analyse, de synthèse et d'abstraction, donc de compréhension: pour lire plus vite, il faut comprendre plus vite, et l'habileté varie selon la difficulté des textes, leur complexité et leur degré d'abstraction. On a fait la preuve que bon

nombre de nos étudiants n'ont pas encore atteint le dernier stade formel : il serait irresponsable de ne pas en tenir compte. On comprend bien également que certains objectifs littéraires sont inaccessibles sans lecture active. Le collège de Rosemont pratique cette pédagogie avec succès.

Une pédagogie de la communication

Il n'est plus rare au collégial de demander à l'étudiant de français de rendre compte de ses idées, de ses opinions, de ses jugements et de ses sentiments dans des formes de discours qu'on lui apprend à maîtriser et qui visent à informer, à persuader, à critiquer et à interpréter. De plus en plus, on lui proposera de s'exprimer et de communiquer en variant la forme de son discours (compte rendu, résumé, exposé, topo, analyse, table ronde, panel, création, interprétation poétique, dramatique, etc.), en variant la situation de communication (le journal personnel, l'article, le diaporama, la création personnelle ou collective, etc.), en exploitant autant l'oral que l'écrit (l'exposé oral et écrit, le discours d'opinion oral et écrit, le discours critique oral et écrit, etc.). Cette pédagogie, qu'il faut bien appeler « de la communication » vise à développer chez l'étudiant des habiletés à utiliser la langue sous toutes ses formes et à lui donner ainsi des moyens d'analyse, d'expression et de communication variés, efficaces et adaptables à ses besoins intellectuels, affectifs, sociaux et même professionnels. Nous savons bien maintenant qu'il est des formes de discours que l'étudiant ne peut bien maîtriser qu'à un certain âge, qu'à un certain stade de développement des habiletés de formalisation, qu'avec une certaine expérience de la vie. Il serait encore ici irresponsable de ne pas en tenir compte.

Une pédagogie de l'expérience littéraire

Quel est l'enseignant de français, et c'est une tradition au collégial, qui ne rêve pas de faire de ses étudiants des amateurs de littérature ? Ce qui revient à en faire des gens qui lisent, qui jouent, qui créent, qui interprètent avec intérêt et plaisir. Ils sont rares aujourd'hui les collèges où on ne propose pas à l'étudiant de français de camper un personnage, de dire un poème, de raconter une légende, de créer une nouvelle, de composer un scénario, etc. Quels sont les professeurs de français du collégial qui ne proposent pas à leurs étudiants de voir en quoi se distingue le

texte littéraire du texte non littéraire, en quoi le texte littéraire est souvent un facteur de dynamique sociale et culturelle, en quoi le texte littéraire est un réseau de significations complexes et multiples ? Quel est l'étudiant de français du collégial qui ne se voit pas invité à revivre les parcours intérieurs de quelques écrivains d'hier et d'aujourd'hui, surtout québécois mais aussi de France et d'ailleurs ? L'important est que l'étudiant progresse dans la qualité de sa fréquentation littéraire.

La recherche a surtout porté sur la pratique de la langue

La recherche et la réflexion menées au collégial depuis 1972 montrent que les attitudes pédagogiques décrites plus haut ne sont pas le fruit du spontanéisme.

L'enquête sur le français écrit au collégial et le test qui en est résulté (T.E.F.E.C.), la recherche inventaire sur l'enseignement du français écrit au collégial (R.I.E.F.E.C.) et les expériences et outils qui en sont sortis à Bois-de-Boulogne, Lionel-Groulx, Trois-Rivières et Sherbrooke, la recherche sur la compétence linguistique des étudiants du collégial par Martin, Hamers et Godin (1978), celle sur les tâches et objectifs dans les cours obligatoires de français par Le Boulangé (1978), celle sur les rapports entre la complexité en lecture et le rendement scolaire par Swartz et Michaud (1977, 1978), celle sur l'entraînement à la communication menée par l'équipe de R.I.E.F.E.C. (1979), celle enfin de Bellefleur et Tournier sur les rapports entre la langue et l'apprentissage d'après les divers agents d'éducation d'un collège (1978...), toutes donc portent sur le rôle, la place et les moyens à utiliser pour développer non pas la connaissance mais la pratique de la langue comme outil de lecture, d'écriture, de connaissance, de communication, d'expression, en somme de culture.

La réflexion a surtout porté sur les programmes de langue et de littérature

L'enquête menée par la Coordination provinciale des programmes en 1972 montrait que les enseignants mettaient d'abord l'accent sur la pratique de la langue écrite, la production de textes et la création, qu'ils accordaient une grande importance à la réflexion sur les rapports entre la langue et la littérature en contexte social et culturel, qu'ils privilégiaient la littérature québécoise et qu'ils souhaitaient que les cours soient organisés « en séquence », c'est-à-dire en respectant une progression dans l'apprentissage.

Les rapports de la Coordination provinciale de 1973 à 1976 ont souligné maintes fois la nécessité d'une souplesse dans les contenus des programmes et d'une grande rigueur dans la définition et l'organisation des objectifs. Tous ces rapports ont réitéré l'idée que la littérature est un moyen de formation.

Le rapport du Comité ad hoc sur la langue au collégial, créé par la Direction générale des études collégiales (D.G.E.C.) en 1977, proposait que l'objectif de l'enseignement du français au collégial soit axé sur l'étudiant et non sur les objets d'enseignement que sont la langue et la littérature, et que cet objectif soit le même du primaire au collégial : le développement de la compétence à communiquer en utilisant la langue comme outil de pensée, de travail et de culture.

Le projet du gouvernement à l'endroit des cegeps (1978) reprend l'idée de la nécessaire continuité du secondaire au collégial et celle de donner aux cours obligatoires de français des objectifs clairs et précis visant à une formation fondamentale de tous les étudiants.

Le projet de programme actuellement présenté à la consultation par la D.G.E.C. propose un seul cours de français d'une durée minimale de deux ans, comportant quatre étapes et conçu comme un projet de formation de l'étudiant, visant le développement des habiletés langagières, habiletés à la fois intellectuelles, sociales et culturelles. Ce projet propose qu'on s'en tienne à l'enseignement de la langue et de la littérature comme objets exclusifs de notre enseignement, qu'on vise à faire atteindre à l'étudiant des performances minimales de pratique de la langue et de la littérature, en toute conscience des moyens utilisés. Le projet propose enfin d'accorder de l'importance au développement des habiletés à lire et à écrire, surtout pour les étudiants souffrant de lacunes graves à ces chapitres. Afin de permettre une meilleure consolidation des acquis par ces étudiants, la première étape, la même pour tous, serait de durée variable.

Cinq principes actuellement pratiqués au collégial

1. Il faut viser à la formation générale de l'étudiant ;
2. il faut assurer une progression dans la formation de l'étudiant ;
3. il faut s'en tenir à la langue et à la littérature comme objets spécifiques de l'enseignement du français au collégial ;
4. il faut viser à la pratique consciente que fait l'étudiant de la langue et de la littérature ;

5. il faut mener concurremment le développement de la pratique consciente de la langue et de la littérature.

II. LA MESURE DE NOS ILLUSIONS

Il n'y a plus de programme de contenus

Il fut un temps où la linguistique, bien que discipline, s'est proposée comme objet d'enseignement. En fouillant bien dans notre mémoire, on se souviendra du temps où on enseignait les dix disciplines de la linguistique. On ne se souviendra pas avec trop de nostalgie de cette époque où l'on enseignait ce que l'on aurait dû savoir, ce que l'on venait d'apprendre ou ce qui aurait dû alimenter notre réflexion d'enseignant de français. Alors que l'on convient facilement que la connaissance de la psychologie de l'enfant est plus utile à l'éducateur qu'à l'élève, on a mis un certain temps à admettre qu'il en est de même pour la linguistique.

On se souviendra avec un «brin de rubescence» de notre enseignement de la psycho-critique, de la socio-critique et de la sémiologie qu'on proposait comme objets d'enseignement. On a cru aussi que la connaissance de l'histoire littéraire ou celle de la grammaire des genres littéraires étaient indispensables à l'intérêt et au plaisir littéraires.

De quelle linguistique faut-il s'inspirer pour enseigner le français au collégial? À quelles modes critiques faut-il emprunter pour enseigner la littérature? Qu'est-ce que la «naurme»? Quelle langue faut-il enseigner? Qu'est-ce que la littérature? Qu'est-ce que la culture? Nous savons bien qu'il y a plusieurs réponses à chacune de ces questions. Nous savons bien qu'il est impossible et qu'il n'est pas nécessaire de faire consensus sur une même réponse à chacune de ces questions. Ces questions sont secondaires quant à notre rôle d'aider l'étudiant à développer sa pratique consciente de la langue et de la littérature.

Il n'y a plus de pédagogie des contenus

Elle est révolue l'époque des spécialités et de l'intellectualisme: tout savoir et tout dire sur la linguistique et la critique, ça ne se fait plus. De même que plus personne ne croit encore au mimétisme: à force de lire de beaux textes, l'étudiant parviendra bien, par osmose, à en écrire de semblables; à force de lire un prof qui écrit bien et d'écouter un prof qui parle bien, il parviendra bien, par spontanisme

Plus personne ne croit encore au mimétisme: à force de lire de beaux textes, l'étudiant parviendra bien, par osmose, à en écrire de semblables; à force de lire un prof qui écrit bien et d'écouter un prof qui parle bien, il parviendra bien, par spontanisme mimétique, à faire la même chose.

mimétique, à faire la même chose. En pédagogie, les objectifs ne s'atteignent pas par surcroît. C'est par rapport à l'étudiant qu'il faut établir des stratégies et non par rapport aux contenus qu'on enseigne.

Elle est aussi révolue l'époque du psychologisme qui a suivi, celle où nous avons pris conscience que l'étudiant existait vraiment et que seule importait la relation positive à établir entre lui et nous. Le cours intéressant à tout prix, la séduction comme seul objectif d'enseignement, l'enseignant comme cabotin professionnel, ce sont autant d'images que nous refoulons dans un passé qui nous a formés mais qui n'est plus.

Nous ne sommes plus seuls au monde

Nous avons longtemps agi comme si nous étions seuls au monde: l'étudiant qui nous arrivait du secondaire ne savait rien, il fallait tout lui enseigner; ou au contraire, il savait tout de toute éternité et il fallait lui permettre de le manifester. Il nous est arrivé d'être des professeurs de tout sur rien et de rien sur tout: nous avons mesuré le poids des cheveux d'ange et la densité de la barbe-à-papa.

Comment avons-nous traité nos collègues du secondaire? De quelle incapacité ne les a-t-on pas soupçonnés? Combien clairement nous voyions ce qu'ils auraient dû faire: apprendre à leurs étudiants à lire et à écrire pour nous permettre de faire de la linguistique et de la littérature. À eux la grammaire, à nous la linguistique! À eux la lecture et l'écriture, à nous la littérature et la création! À eux la menuiserie, à nous l'architecture! Ce temps est révolu.

III. LA MESURE DU TEMPS QUI PASSE

Une pédagogie réaliste

Nous savons bien maintenant que l'étudiant du collégial, c'est l'étudiant du secondaire qui a vieilli, que la langue enseignée au collégial c'est la langue enseignée au secondaire, que la littérature enseignée au collégial c'est la littérature enseignée au secondaire. Sommes-nous condamnés à toujours

enseigner la même chose de la maternelle à l'université? Les mêmes objets, oui! Anne, ma fille Anne, a vu venir sa maîtresse au primaire qui lui a demandé de raconter ses vacances; elle a vu ensuite son enseignante au secondaire lui demander de faire le récit de son été. Que croyez-vous qu'elle voit venir au collégial? Un professeur qui lui demandera de trouver l'adéquation littéraire pour s'exprimer sur ses mois d'été. Mais on ne refait jamais deux fois la même chose: en pédagogie, il faut faire davantage confiance à Héraclite qu'à Parménide. La pédagogie s'intéresse bien plus au parcours du territoire qu'au territoire lui-même.

Une recherche fondamentale à mener

Une pédagogie réaliste tient compte de l'étudiant. Qui est le jeune adulte québécois de seize à dix-huit ans? Quelles sont ses capacités d'émotion, d'imagination et de formalisation? Comment peut-on développer ces capacités? Il est certain que cet étudiant a des besoins spécifiques, une expérience plus grande que celle qu'il avait au secondaire, qu'il est capable de choses nouvelles. De quoi au juste? Tout reste à faire en ce domaine.

Les contenus ou la pratique?

Faut-il enseigner des contenus ou des pratiques de la langue et de la littérature? La question est maintenant académique. Elle ne se pose plus. Le milieu collégial a déjà commencé à y répondre: les contenus sont des moyens, la pratique est l'objectif; l'ordre du savoir importe moins que l'ordre de l'apprentissage; ce qui caractérise l'enseignement du français au collégial, c'est l'étudiant du collégial et non les contenus; ce qui caractérise la formation fondamentale, c'est qu'elle vise à former des habiletés de base. C'est dans le sens d'une pratique plus efficace de la langue et de la littérature que se développera l'enseignement du français dans les cours obligatoires au collégial: le milieu a déjà pris cette orientation.

Pierre BOISSONNAULT
Vital GADBOIS