

La maîtrise de la langue

Une plainte ou un tube pour les facultés des sciences de l'éducation

Hélène Ziarko et François Lépine

Numéro 141, printemps 2006

La formation des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/50248ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ziarko, H. & Lépine, F. (2006). La maîtrise de la langue : une plainte ou un tube pour les facultés des sciences de l'éducation. *Québec français*, (141), 90–91.

La maîtrise de la langue

Une plainte ou un tube pour les facultés des sciences de l'éducation

>>> Hélène Ziarko et François Lépine*

Cet article applique les rectifications orthographiques

Même si, année après année, le traitement que font les médias des résultats des tests de français imposés aux futurs maîtres est aussi superficiel que répétitif, et bien que les analyses que nous proposons les « spécialistes du français » réquisitionnés pour la circonstance nous laissent toujours sur notre appétit, il n'en demeure pas moins que les responsables des programmes de formation à l'enseignement dans les universités québécoises doivent prendre acte du problème concernant la maîtrise de la langue orale et écrite chez nombre de celles et ceux qui aspirent à la profession enseignante aujourd'hui, pour tenter d'y trouver des solutions.

La maîtrise de la langue dans la compétence enseignante

Pour pouvoir définir la place que doit occuper le développement de la compétence langagière dans la formation des maîtres et déterminer les moyens qui seront mis au service de cet objectif, il importe d'abord de comprendre le rôle très particulier de la connaissance de la langue dans le profil global de la « compétence enseignante ».

Le Programme de formation à l'école québécoise propose une vision de l'enseignement et de l'apprentissage où de nombreux analystes identifient les traces d'une épistémologie socioconstructiviste. Par ailleurs, dans le rôle de passeur culturel que les orientations de ce programme attribuent à l'enseignant, on peut reconnaître l'influence de la pensée de Vygotski, qui envisage l'adulte, et en particulier l'enseignant, comme un agent médiateur du savoir dont il est l'« héritier », l'« interprète » et le « critique ». Selon cette conception, la maîtrise du langage est au cœur du développement de l'esprit humain, ce que Vygotski (*Pensée et langage*, 1934/1997, p. 428) exprime dans ces phrases devenues célèbres, extraites de son dernier ouvrage : « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir de la pensée dans le mot. »

À travers la médiation langagière effectuée à partir de l'expérience de l'enfant, l'adulte – donc l'enseignant – expose celui-ci à des représentations de l'expérience qui conduisent à la structuration de la pensée à partir des signifiés produits dans le dialogue. Outil sémiotique, le langage est porteur de significations culturellement fécondes, dans la mesure, toutefois, où l'adulte peut en adapter l'emploi au contexte dans lequel s'inscrit le partenaire du dialogue. Pour

Vygotski, la médiation exercée par l'adulte passe essentiellement par le langage, dont Bruner (1983) dit qu'il est un instrument de la culture indissociable du développement humain.

La compétence langagière dans le « geste enseignant » fait donc figure d'authentique compétence transversale ; l'enseignant doit ainsi reconnaître que le langage est le premier outil de la médiation qu'il vise à effectuer auprès de l'enfant en même temps qu'un objet d'étude sur lequel porte la médiation. La langue est partie intégrante de la structuration de la pensée et l'enseignant doit par conséquent en avoir la plus grande maîtrise possible. S'ensuit la nécessité d'intégrer au profil de compétence global une compétence « méta » liée à l'utilisation de la langue, de la connaissance du code et du fonctionnement des discours, de sorte que l'on pourra véritablement parler d'une culture langagière caractérisant le futur enseignant au terme de sa formation.

Interventions en cours de formation

On s'attend donc à ce que, une fois reconnue sa fonction centrale dans l'activité enseignante, la compétence langagière fasse l'objet d'une attention particulière dans la formation des maîtres. En conséquence, il convient de déterminer les aspects sur lesquels intervenir ainsi que les moyens qui seront mis en œuvre à cette fin. Autrement dit, définir comment le développement de la compétence langagière spécifique à la profession enseignante peut s'intégrer aux divers champs de formation. Il convient aussi de définir les moyens de susciter une prise de conscience radicale à cet égard chez les futurs maîtres.

Dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval – comme dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement au Québec –, on peut distinguer trois formes d'intervention reliées à la maîtrise de la langue : le diagnostic, la remédiation et le développement en tant que compétence professionnelle – les deux premières étant préalables à la troisième.

Le diagnostic

Depuis l'automne 2002, les étudiants et étudiantes nouvellement admis au programme doivent se soumettre à un test objectif (le TFLM : Test de français Laval-Montréal) portant sur divers aspects de la langue écrite : orthographe lexicale, accords et morphologie, syntaxe, ponctuation, vocabulaire. On estime suffisants les acquis linguistiques de ceux qui obtiennent plus de 75 % ; par

contre, ceux qui ont une note située entre 60 et 75 % doivent réussir un cours d'appoint (crédité) à l'intérieur des 24 premiers mois de leur formation, tandis que ceux qui ont une note inférieure à 60 % doivent en suivre deux, dont seul le deuxième est doté de crédits universitaires.

Quel est le tableau d'ensemble dans les quatre dernières années ? On constate ceci : plus ou moins 33 % de nos étudiants présentent des lacunes sérieuses ; environ 45 % d'entre eux se répartissent entre 60 et 75 % ; moins du quart des sujets obtiennent donc un résultat supérieur à 75 %. Les aspects les plus touchés sont le vocabulaire et la morphologie, les scores moyens dans ces deux catégories étant d'à peu près 60 % pour l'ensemble des étudiants du programme du BÉPEP. Tous, pourtant, ont réussi l'épreuve uniforme de langue et de littérature qui « couronne » les études collégiales...

La remédiation

Pour ce qui est des cours d'appoint, ils sont au nombre de trois, c'est-à-dire que l'on a conçu une séquence didactique propre aux étudiants faibles (deux cours consécutifs) et une autre destinée à ceux qui présentent des lacunes moins marquées.

On a évidemment voulu intervenir sur d'autres aspects de la compétence langagière, en offrant des ateliers visant le renforcement des habiletés liées à la compréhension du discours scientifique, le développement d'une culture lexicale d'orientation scientifique et professionnelle, et la manipulation des abstractions et de la complexité. Ces rencontres facultatives étaient « greffées » sur un cours du baccalauréat (d'où leur nom, « ateliers-greffons », une création lexicale de Raymond Joly). Leur déroulement était des plus simple : un petit groupe d'étudiants devait effectuer, sous la supervision d'une assistante formée à cette fin, un travail d'analyse ou de synthèse sur un article scientifique à l'étude et en venir à construire de manière consensuelle un court texte manifestant leur compréhension du contenu. Ce travail réflexif sur la lecture et la construction d'un exposé à caractère savant fut, pour la plupart des participantes, une révélation, voire un choc. Cela dit, ce succès indéniable... est demeuré isolé. Les (trop) rares participantes se disaient certes très satisfaites de l'expérience, mais elles auraient préféré qu'elle fit partie intégrante de leur scolarité (plutôt que de s'y ajouter). Bref, il aurait fallu que « ça compte » !

Le développement

Diagnostic et remédiation ne sont pas la fin de l'histoire, dans la mesure où ils ne visent qu'à mettre en place des mécanismes permettant de corriger une situation souvent extrêmement pénalisante du point de vue des étudiants dans leur formation. C'est seulement une fois réglés les principaux problèmes observés que peut s'amorcer un travail spécifique d'enrichissement des habiletés langagières propres à soutenir le développement d'un enseignant professionnel.

Les quatre dernières années nous ont appris beaucoup en ce qui touche la problématique de la maîtrise de la langue dans le cadre de la formation des maîtres et de la profession enseignante. Nous avons constaté qu'il ne fallait jamais perdre de vue l'essentiel, soit les finalités du travail sur la langue conçu comme un aspect fondamental de la professionnalisation de l'enseignant, un but auquel doivent concourir toutes les mesures de renforcement des habiletés langagières.

À l'horizon de 2006 pointe un « examen de certification » qui suscite de grands espoirs. En effet, il semblerait que cet examen ne vérifiera pas uniquement la maîtrise du code, mais qu'il évaluera également la capacité des futurs enseignants de comprendre et de produire un discours à teneur scientifique et professionnelle. Nous espérons que les auteurs de l'épreuve veilleront à ce qu'elle soit en phase, sur les plans linguistique comme intellectuel, avec les exigences de la profession enseignante. Et qu'ils n'oublieront pas d'inclure la langue orale dans leurs plans ultérieurs !

- Héliène Ziarko est professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval. François Lépine est professeur à l'Université Laval.

RÉFÉRENCES

- Bruner, Jérôme S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Textes traduits et présentés par Michel Deleau, avec la collaboration de Jean Michel, Paris, P.U.F., 1983, 282 p.
- Vygotski, Lev, *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Seve, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget*, avant-propos d'Yves Clot, présentation de Lucien Seve, Paris, La Dispute, 1997, 536 p.



Heureux soit celui qui a reçu du Ciel le don de gouverner. Je suis un roi, et ils m'appellent tous Monsieur le Président de la République. Non! Non! Qu'ils m'appellent désormais Maréchal. Je suis un maréchal. Maréchal-Président. Je suis unique sur cette île. Et dire que Palumum voulait m'empêcher de savourer ces délices de l'honneur, de la fortune, et que sais-je encore? Il s'en est allé, espèce de nationaliste. Quant à la populace, je la dresserai. Et ceux qui joueront aux trouble-fêtes, je les broierai. Hé oui! Sans pitié je les broierai. Ainsi va le « Royaume-public ».

Edoh Kofi Benjamin Amedekanya, écrivain togolais exilé de sa terre natale depuis quelques années pour cause politique, enseigne maintenant aux États-Unis.

Pièce de théâtre • 12,95\$

Nous tenons à remercier les professeurs du Cégep François-Xavier-Garneau qui, en souscrivant à notre première publication, ont contribué à mettre sur pied les Éditions Glèbe.

Glèbe
Terre de culture

glèbe@terredeculture.com