

COLLOQUE 10^e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



Actes du 10^e colloque annuel

*de l'Association québécoise de pédagogie
collégiale*

*Le Château Frontenac
Québec*

30, 31 mai et 1^{er} juin 1990

**La compétence langagière au collégial:
une responsabilité à partager**

par

André G. TURCOTTE,
professeur-chercheur

Claude NOËL,
professeur-chercheur

Colette BUGUET-MELANÇON,
professeure-conseil à la Politique de la valorisation de la langue
au Collège Édouard-Montpetit

Atelier 3.8

LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE, PIVOT DE LA FORMATION FONDAMENTALE

par André G. Turcotte

Sommaire

Une équipe de professeurs du collège Édouard-Montpetit, s'appuyant sur un cadre conceptuel de la notion de compétence langagière, travaille à clarifier les objectifs de formation langagière à poursuivre au collégial, en français et dans les autres disciplines. Ils identifient, en même temps, les conditions de développement de cette compétence: responsabilisation et intervention de tous les formateurs. Dans cet atelier, ces professeurs exposent leurs travaux et proposent une réflexion et des exercices applicables à toutes les disciplines.

Un concept à élargir

La notion de compétence apparaît particulièrement préoccupante dans les milieux de l'enseignement collégial; on se soucie de caractériser celle que l'on veut développer chez les élèves, celle que doivent posséder les formateurs et les gestionnaires pour assurer la qualité du réseau d'enseignement collégial. Mais, dès qu'il s'agit de compétence langagière, on se plaint: les élèves ne savent ni lire ni écrire; leurs professeurs de français ne leur apprennent pas à écrire correctement, ne corrigent pas leurs fautes et se contentent d'enseigner la littérature. Pourquoi, alors qu'il s'agit de la compétence langagière, se contente-t-on d'un problème aussi mal défini? Pourquoi faire un procès aussi rapide des responsables? Serait-ce une façon d'éviter les vraies questions: qu'entend-on par "compétence langagière"? à qui revient le rôle de formateur dans ce domaine? Chacune de ces questions mérite qu'on lui consacre une réflexion plus attentive si l'on cherche à assurer aux cégépiens la meilleure formation possible.

La notion de compétence langagière¹

La première question nous amène à proposer un cadre théorique dans lequel on pourra situer l'apprentissage langagier des élèves et notre activité de responsables de la formation langagière. Nous identifierons trois aspects de la compétence langagière, les divers champs d'application de celle-ci et les caractéristiques d'une formation langagière proprement collégiale. Retenons immédiatement que nous tenons à parler de compétence langagière plutôt que de maîtrise de la langue parce que, dans les théories modernes, la langue se conçoit plutôt en termes d'activités qu'en termes d'objet à analyser et présuppose aussi bien des habiletés que des connaissances. Nous essaierons donc de caractériser ces connaissances et ces habiletés en même temps que nous définirons chacun des aspects constituant la compétence langagière.

a) Savoir énoncer une idée

Pour définir la compétence langagière, on se réfère généralement à la capacité d'une personne d'écrire un texte correctement, c'est-à-dire sans fautes d'orthographe. On veut alors parler aussi bien de l'orthographe usuelle que de l'orthographe grammaticale. Mais une telle conception passe sous silence les opérations de construction de phrases et de ponctuation, de même que l'usage correct des mots; et ces opérations ne requièrent-elles pas des habiletés et des connaissances essentielles grâce auxquelles on énonce ses idées avec justesse et clarté. Cependant, même avec ces ajouts importants, on ne considère toujours qu'un seul aspect de la compétence langagière, la maîtrise du code, que les spécialistes désignent sous le nom de **compétence linguistique**. Mais connaître sa langue, ce n'est pas seulement en maîtriser le code, et surtout pas dans la seule activité d'écriture! Ne doit-on pas également savoir écouter, lire et parler?

¹ La notion de compétence langagière traitée ici prend appui sur deux sources qu'il importe de mentionner; d'abord, une étude menée, à l'automne 1988, par Colette Buguet-Melançon au collège Édouard-Montpetit et publiée, à l'interno, sous le titre de "Notion de maîtrise suffisante de la langue chez les étudiants du collégial"; ensuite, les travaux conduits par la Coordination provinciale de français à l'hiver 1989, lesquels ont donné lieu, sous la signature de Francine Labelle, Jocelyne Lefebvre et André G. Tuccotta, à un rapport d'étude intitulé "Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial".

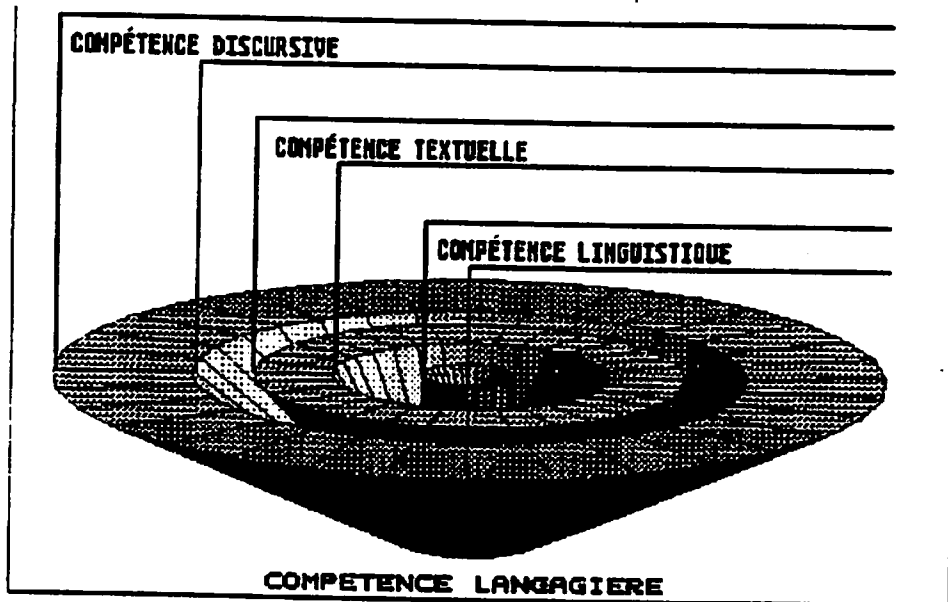
b) Savoir structurer sa pensée

Les spécialistes de la langue ont mis en évidence d'autres caractéristiques de la compétence langagière, par exemple la capacité de structurer sa pensée dans un texte, la capacité d'assurer la cohésion de son texte en fournissant au lecteur ou à l'auditeur des indices exprimant la cohérence de ses idées et pouvant servir de repères pour suivre le fil conducteur de sa pensée. Certains pourraient vouloir qualifier de "lapalissades" ces découvertes des chercheurs, et pourtant le discours quotidien entendu à propos de la langue les méconnaît systématiquement. Ainsi, l'élève auquel un professeur demande de présenter une analyse d'un problème - que ce problème soit philosophique, social, littéraire, scientifique ou technique ne changera rien à l'affaire; non plus, le fait qu'il s'agisse d'un élève au lieu d'un travailleur (technicien ou professionnel), et d'un professeur au lieu d'un patron - cet élève, dis-je, devra savoir rassembler des informations, les organiser pour construire un plan de sa présentation, formuler une introduction et une conclusion, structurer son développement en paragraphes en n'exposant qu'une idée par paragraphe, assurer la progression, la cohérence et la clarté de sa présentation. Ces habiletés, appuyées sur des connaissances adéquates, forment un autre aspect de sa compétence langagière: la **compétence textuelle**. Cette dernière, plus englobante que la précédente, la compétence linguistique, en utilise les ressources (connaissances et habiletés) dans l'accomplissement de ses fonctions de structuration de la pensée.

c) Savoir communiquer sa pensée

L'élève devra aussi adapter sa présentation aux consignes données déterminant la fonction et le type de texte à produire (résumé, compte rendu, analyse, critique, essai) et respecter les règles qui découlent du genre de discours choisi. Il lui faudra également déterminer l'objectif poursuivi dans sa présentation et restreindre celle-ci en fonction de cet objectif. Il pourra même poursuivre plusieurs objectifs et donner plusieurs fonctions à sa présentation. Il lui faudra évaluer son interlocuteur (statut social, rôle respectif, niveau de connaissances, valeurs culturelles) et le contexte de la présentation, puis ajuster son discours à ces données; cela l'amènera à choisir un ton et un niveau de langue adapté à son interlocuteur. Se trouve mis en cause, ici, un troisième aspect encore plus englobant de la compétence langagière, celui par lequel on adapte son discours aux questions: Qui dit quoi? à qui? où? quand? comment? pourquoi? On parle alors de **compétence discursive**.

d) Modèle de la compétence langagière



Le dessin ci-dessus, résultat de l'habileté de Claude Noël à traduire sa réflexion dans un code graphique, permet de représenter bien adéquatement la compétence langagière par trois anneaux concentriques unis en leur base. L'anneau central, correspondant à la compétence linguistique, convient bien pour représenter le noyau de connaissances et d'habiletés rattachées au code - vocabulaire et grammaire - avec lesquelles on produit ou comprend des phrases. Cet aspect de la compétence langagière offre en même temps au locuteur les moyens langagiers utiles aux fonctions textuelles et discursives de la langue. L'anneau médian, associé à la compétence textuelle, reflète le fait qu'on dispose de capacités utiles à produire ou comprendre des ensembles d'informations plus larges, des textes. Cet aspect de la compétence langagière puise au plan linguistique les moyens langagiers d'exprimer la progression et la cohérence de ses idées et d'assurer la cohésion de son discours. Discours, ici, se justifie par le fait qu'un texte, une présentation résulte du fait qu'une personne s'adresse à une autre personne, ce qui nous tourne vers l'anneau extérieur du modèle. Celui-ci, par sa position, met en évidence le fait qu'on sait comprendre ou produire un texte en liaison avec son contexte (genre, situation d'énonciation, intention, etc.) et qu'on a recours, pour ce faire, entre autres, aux connaissances et habiletés des aspects textuels et linguistiques de la langue. Cette illustration montre dans sa base l'unicité de la compétence langagière; en effet,

celle-ci forme un tout qui ne se morcelle pas dans l'usage qu'un locuteur en fait. Seule notre action raisonnée nous permet, à des fins pédagogiques, de distinguer ces trois aspects de la compétence langagière et d'en retrouver la marque à travers les diverses activités de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole.

e) Champs d'application de la compétence langagière

Maîtriser sa langue, rappelons-le, c'est tout à la fois savoir lire et savoir écrire, savoir écouter et savoir parler. Bien qu'il soit tentant de repousser cette nomenclature à cause de son côté "petite école", de son allure simpliste, il faut y voir une proposition, intégrée depuis longtemps d'ailleurs à l'enseignement élémentaire et secondaire, pour dépasser le cadre théorique servant de référence aux grammaires traditionnelles; ce cadre théorique faisait reposer fondamentalement la grammaire sur la correspondance langue - code de l'écrit. Nos pratiques d'enseignants reposent constamment sur ces quatre types d'activités langagières. Et toutes ces activités font l'objet d'une pratique quotidienne des élèves, dans leur vie scolaire, dans leur vie professionnelle future et dans leur vie sociale, peu importe le champ de spécialisation. En planifiant notre enseignement, nous devons prendre en considération les capacités des élèves à accomplir ces activités langagières et proposer des apprentissages qui rendront possible leur développement. Ainsi, nos élèves apprendront à s'exprimer dans les divers domaines du savoir et à transmettre les connaissances, les idées, les projets, les résultats, les jugements qui leur paraissent signifiants. N'est-ce pas la pratique qui développe l'habileté dans une activité?

La compétence langagière au collégial

Disposant maintenant d'un cadre de référence sur la notion de compétence langagière, nous pouvons nous interroger sur la deuxième question soulevée au départ: à qui revient le rôle d'agent formateur? Est-ce que la réponse traditionnelle convient toujours, à savoir qu'il s'agit du rôle spécifique et exclusif des professeurs de français? D'autres considérations sont requises avant de répondre à cette question: par exemple, quel(s) aspect(s) de la compétence langagière veut-on développer au collégial? qu'est-ce qui distingue le niveau collégial des niveaux de formation précédents en ce qui concerne la maîtrise de la langue?

a) Pour circonscrire le niveau collégial?

S'il est facile d'affirmer que le développement de la compétence langagière ne débute pas au collégial, il n'est pas aisé de déterminer le rôle spécifique du collégial dans cette formation. On ne peut attribuer à chaque ordre d'enseignement la formation d'un aspect de la compétence langagière. En effet, **celle-ci ne se morcelle pas plus dans son apprentissage que dans son usage**. A l'élémentaire, l'enfant qui lit un conte découvre une histoire, un univers onirique, des forces inconnues, d'autres valeurs; d'emblée, il se situe au niveau discursif de la compétence langagière. Son professeur, plaçant l'élève dans une situation d'apprentissage, lui fera découvrir, tout à la fois, les mots, leur orthographe, leurs accords; les structures de phrases et la ponctuation; le découpage du texte en paragraphes; la présence d'une introduction et d'une conclusion; la structure narrative, le type de langage utilisé, des valeurs socio-culturelles, etc.. Bien sûr, à l'élémentaire, l'accent est mis sur l'alphabétisation: en lecture, on est plus proche du déchiffrement que de la compréhension d'un texte; en écriture, on veut faire produire des énoncés simples et corrects. Au secondaire, on vise à assurer une plus grande maîtrise du code, dans presque tous ses aspects; mais on veut aussi apprendre à l'élève à élaborer ou comprendre des textes correspondant à des types spécifiques: résumé, lettre d'opinion, description, récit, nouvelle, poème.

Complexité et autonomie

Comment définir alors le rôle du collégial? Non pas en cherchant à développer un nouvel aspect de la compétence langagière, mais plutôt en renforçant les apprentissages déjà effectués et en élargissant ceux-ci pour les rendre plus englobants. Ainsi, pour représenter la formation langagière, nous pourrions transformer nos trois anneaux concentriques représentant la compétence langagière en une spirale triple qui, progressivement, au fur et à mesure des apprentissages, s'élargit, en même temps qu'elle s'élève, pour couvrir un champ d'action plus vaste.

Le collégial, intervenant au sommet de cette pyramide inversée, doit donc proposer des activités langagières à la mesure des activités intellectuelles que l'on attend des cégépiens: la reconnaissance, l'analyse, l'application, l'interprétation, l'évaluation. La forme des textes demandés pourra être plus complexe et plus longue; la situation de communication dont il faudra tenir compte pourra ressembler aux conditions de la vie professionnelle ou sociale; les énoncés se feront plus variés et plus complexes pour exprimer et manipuler les concepts relevant d'apprentissages collégiaux. La fonction des textes sera plus complexe: une

idée ne sera plus présentée pour elle-même, mais plutôt pour sa valeur explicative ou argumentative, car il ne faut plus seulement informer, mais également expliquer, juger et convaincre; pour cela, non seulement faut-il savoir énoncer ses idées, mais il faut savoir également en structurer le développement et les présenter adéquatement à son interlocuteur.

Autre caractéristique de la formation collégiale: l'autonomie de l'élève dans l'usage de sa compétence langagière. Quelle que soit l'activité langagière à accomplir, l'élève doit savoir l'effectuer ou encore savoir résoudre les problèmes ou difficultés qu'il rencontre dans sa réalisation. Qu'il s'agisse de l'aspect linguistique, textuel ou discursif de la compétence langagière, il importe de développer chez l'élève, outre des connaissances et habiletés requises pour produire le travail qui lui est demandé, des stratégies qui lui permettront ou bien de douter et de consulter les ouvrages appropriés, les organismes ou les personnes-ressources, ou bien de prendre ses distances et de critiquer les qualités de cohésion, de cohérence ou de clarté du texte qu'il lit ou produit. Il importe également d'assurer à l'élève la capacité de traduire son point de vue personnel sur les sujets qu'il traite en adoptant un style personnel: cela suppose une attitude intellectuelle d'objectivation et de théorisation de son objet, puis une utilisation diversifiée des moyens d'expression que lui offre la langue. On est loin, ici, des tests objectifs qui n'offrent aucune place à l'élaboration d'un point de vue et à la structuration d'informations. Mais c'est là le plus sûr gage de la formation d'un être autonome aux plans intellectuel et langagier, la capacité langagière forgeant la capacité de pensée puis se mettant à son service pour la véhiculer.

b) A qui le rôle d'agent formateur?

Maintenant qu'on comprend mieux le problème de la formation langagière au collégial, peut-on encore entonner le vieux refrain: "Les professeurs de français devraient..."? Cette idée fut mise de l'avant à l'époque où la conception de la langue qui prévalait ramenait celle-ci au seul code linguistique. On reconnaît volontiers aux professeurs de français une connaissance plus précise du code qu'aux professeurs d'autres disciplines. Cela ne peut faire d'eux les seuls et les meilleurs ambassadeurs du respect du code auprès des élèves. En effet, qui peut le mieux convaincre les élèves par son discours et ses attitudes? le professeur de français dont on a imposé le cours et qui, c'est sûr, "prêche pour sa paroisse" ou le professeur de spécialité qui, tout en parlant du domaine de connaissances choisi, sait vanter l'importance d'un outil efficace de communication même quand il s'agit de traiter de la spécialité? D'ailleurs, il ne saurait être question de

choisir l'un plutôt que l'autre; une démarche conjointe où tous les agents de formation dans le collège concourent à affirmer la nécessité de la maîtrise du code linguistique et à en imposer le respect peut seule être rentable.

Mais comme la compétence langagière ne se limite pas à la compétence linguistique, à qui revient le rôle de développer les compétences textuelles et discursives des élèves, et ce au niveau de complexité souhaité et en favorisant l'accès à l'autonomie souhaitée? Est-ce que seuls les professeurs de français font écouter, parler, lire et écrire les élèves? N'appartient-il pas à celui qui donne une tâche d'écoute, de prise de parole, de lecture ou d'écriture d'établir les consignes précises délimitant ses attentes, d'évaluer (apprécier) le respect de ses consignes et de commenter l'application de ses consignes par les élèves? En acceptant cette responsabilité, tous les professeurs du collégial se trouvent sur un pied d'égalité: tous doivent rendre explicites leurs objectifs de formation langagière, leurs critères et leurs modes d'évaluation, leurs seuils de réussite. Pour le faire, ils doivent procéder à une réflexion pédagogique, non pas sur la place du français dans leurs cours - cela serait une erreur, - mais plutôt sur la place et la forme que prend l'activité langagière dans leur spécialité, leur profession: le vocabulaire qui la caractérise, le type de phrases qu'on y privilégie, les modèles de textes qu'on exige, les contextes de communication qu'on rencontre, les intentions qu'on propose ... Après tout, la langue ne doit-elle pas servir à communiquer des connaissances, des idées, des jugements **dans tous les domaines du savoir**!

Au collège Édouard-Montpetit, les professeurs de toutes les spécialités sont invités, par la Politique de valorisation de la langue française, à procéder à une telle réflexion. Ceux des professeurs qui ont commencé ce travail en ont tiré une satisfaction inattendue: outre une efficacité de leur enseignement au plan langagier, ils ont trouvé matière à enrichir leur enseignement disciplinaire. Mais leur démarche a dû commencer par une prise de conscience nécessaire de la place des communications dans leur champ d'enseignement.

Dans la suite de ce texte, nous exposerons les travaux conduits par les professeurs de français de notre collège pour améliorer la formation langagière des cégépiens dans le cadre des compétences et des limites qui sont les leurs. Nous présenterons également les démarches et les réflexions qui permettent de caractériser les interventions des professeurs de toute discipline à l'égard de la formation langagière des élèves.

UNE FORMATION À DONNER

par Claude Noël

Les départements de français (langue et littérature)

En 1985, la refonte des programmes de français du niveau collégial donne lieu à une vaste consultation de l'ensemble des départements de la province. En réaction au plan ministériel de cette refonte (des cours de français normatif pour pallier les faiblesses en français écrit des élèves ; des cours "de service" pour répondre aux exigences de la spécialisation des cégeps), les professeurs sont amenés à proposer un choix de quatre orientations : **langue et discours littéraires** ; **langue, langage et communication** ; **langue, langage et société** ; **lecture, analyse et production**. Pour concrétiser ces orientations, ils proposent une banque de treize cours dans laquelle chaque orientation doit puiser quatre cours à son choix.

Ils reçoivent, par ailleurs, un **double mandat** : contribuer en même temps à la formation langagière et culturelle des élèves. Dès lors, les cours de français doivent s'attacher à **deux contenus** : la langue et la littérature.

À propos de la formation langagière, ils conçoivent ainsi la spécificité du niveau collégial : la langue doit être envisagée comme l'outil de base polyvalent de structuration et de communication de la pensée. Par ailleurs, le champ d'application de l'enseignement de ces compétences textuelle et discursive est la littérature. La langue, en tant qu'outil de pensée, sert alors à la lecture de textes prioritairement littéraires et à la production de travaux d'analyse et de synthèse.

La tâche des professeurs en matière d'enseignement de la langue

À la suite de ce mandat, les professeurs ont accepté de prendre leur part de responsabilité dans la formation langagière des élèves. Or, de quelle formation en matière d'enseignement de la langue bénéficiaient-ils? Pour la très grande majorité, aucune formation en pédagogie, encore moins en didactique de l'enseignement du français! Seule leur compétence en maniement de la langue, acquise par leur formation en littérature, pouvait leur assurer les bases suffisantes pour prendre le risque d'inclure, dans leur enseignement, des préoccupations de formation langagière. Petit à petit, ils ont développé des moyens d'amener l'élève à aborder le texte de façon autonome, et de manière efficace et formatrice. Ils se sont construit eux-mêmes une compétence en enseignement du français.

Cependant, leur tâche a presque doublé : ils reçoivent actuellement 170 élèves par semaine ; la qualité de la formation antérieure des élèves en lecture

et en écriture diminue constamment; ils sont toujours contraints à une pondération 3-0-3, ce qui ne laisse pas de place pour la pratique proprement dite.

Face à cette détérioration des conditions pédagogiques, les professeurs ont innové. En effet, en ce qui a trait à la compétence linguistique de base, ils ont imaginé, depuis 1985, des solutions qui font appel à l'autonomie des élèves: on a pu voir ainsi la création des services d'aide en français pour les plus faibles ou l'investissement dans des mesures d'évaluation mieux adaptées à la situation, comme l'utilisation de grilles de correction, l'encouragement à l'autocorrection, ou les cahiers de méthodologie. Quant à l'enseignement des compétences textuelle et discursive, objet spécifique du niveau collégial, si l'on se réfère au rapport d'étude *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial* présenté par des membres de la coordination provinciale en mai dernier (p. 42), on remarque que les professeurs ont également procédé à un resserrement et à une précision des objectifs généraux des cours obligatoires formulés en 1985. Cela se manifeste de trois façons: ils accordent la prépondérance à la production de textes écrits (des textes informatifs, analytiques, critiques et argumentatifs; des textes d'imagination et de création, dans certains cours spécialisés); ils formulent des exigences très claires quant à la qualité formelle des textes produits par les élèves (maîtrise de la langue, cohérence du texte et efficacité de la communication); ils relèvent étroitement lecture et écriture (résumé, compte rendu, analyse, critique et dissertation portant, le plus souvent, sur des textes littéraires).

Ainsi, au regard de la **langue** comme **outil de pensée**, les professeurs de français peuvent donner la théorie du savoir lire et du savoir écrire dans le cadre suivant: la compétence linguistique propre au niveau collégial et le renforcement de certains éléments vus aux niveaux antérieurs; les compétences textuelle et discursive propres aux travaux du niveau collégial et visant une formation fondamentale. Cependant, **l'application** de cette théorie ne peut être que spécifique à la **littérature**, autre impératif des cours obligatoires de français. Or, et particulièrement dans le contexte de l'art contemporain, la langue littéraire est en rupture avec la langue commune. Les professeurs de français ne sont pas responsables de cet état de fait et leur devoir est d'initier les élèves à la culture de leur temps.

L'avènement des politiques de valorisation de la langue dans les collèges

Au collège Édouard-Montpetit, à l'occasion, en 1985, de la création du Centre d'aide en français, le milieu prend conscience des efforts consentis par les professeurs de français et par l'administration pédagogique pour remédier aux faiblesses des élèves en compétence linguistique. Dès lors, de plus en plus de professeurs, du Département de français lui-même, mais aussi d'autres

départements, reconnaissent la nécessité de valoriser la qualité de la langue des élèves.

Dans la foulée de cette prise de conscience générale, l'administration pédagogique intervient, après une consultation de toutes les instances du collège, en se donnant une Politique de valorisation de la langue (1988). Celle-ci a l'intelligence de reconnaître que le travail d'intervention sur la langue ne relève pas des seuls professeurs de français, mais de l'ensemble de l'institution. Cela se concrétise par un partage des rôles où chaque département, chaque service se voit attribuer une responsabilité dans la qualité de la langue utilisée dans le milieu. Par ailleurs, la Politique attribue au Département de français un rôle primordial dans la formation langagière des élèves : il revient, en effet, aux cours de français d'assurer aux élèves finissants une maîtrise suffisante de la langue en vue de la certification par le Collège.

On a défini la notion de "**maîtrise suffisante de la langue**", au collège Édouard-Montpetit, comme une compétence qui permet à l'élève, au sortir du collégial, d'être un **locuteur, un auditeur, un lecteur et un rédacteur autonome**. (BUGUET-MELANÇON, Colette, *Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial*, collège Édouard-Montpetit, 1988, p.11).

Dans son plan d'application de la Politique de valorisation de la langue, et dans le but d'assurer aux élèves finissants une maîtrise suffisante de la langue, le Département décide de donner priorité à une recherche qui vise à **clarifier la formation attendue des élèves dans les cours de français**. Depuis septembre 1989, Claude Noël et André G. Turcotte sont libérés à demi-temps pour procéder à définir les objectifs de formation langagière des cours obligatoires de français. Leur recherche est une recherche-action dont le fondement est l'explicitation des pratiques, et ce, dans le cadre des nouvelles théories linguistiques, psychologiques et didactiques (traitement de l'information, cognitivisme, literacy accross curriculum).

Vers une définition des objectifs de formation langagière des cours de français

Après avoir consulté un comité constitué d'un bon nombre de professeurs du Département (comité "Formation langagière"), ces professeurs-chercheurs formulent ainsi les objectifs généraux de leur recherche :

À l'intérieur des cours de français obligatoires (discipline 601),

- 1) expliciter la formation langagière poursuivie actuellement :
- 2) adopter, au Département de français, une formulation commune des

objectifs de formation langagière :

- 3) identifier les objectifs terminaux de formation langagière ;
- 4) décrire les seuils de réussite permettant d'attester l'atteinte des objectifs terminaux de formation langagière ;
- 5) déterminer la place qu'occuperont ces objectifs de formation langagière dans l'ensemble des objectifs poursuivis (leur situation relative par rapport aux objectifs de formation culturelle et intellectuelle; les principes de leur application: initiation, maîtrise, renforcement? mise en séquence? temps alloué à l'intérieur des cours eux-mêmes?);
- 6) déterminer les modes d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs.

Se joignent à ces objectifs généraux les objectifs secondaires suivants :

- 1) établir un portrait de la formation langagière précollégiale ;
- 2) déterminer les objectifs de formation langagière précollégiale devant faire l'objet d'un renforcement au collégial ;
- 3) expliciter les besoins généraux, non spécifiques, des disciplines et spécialisations du Collège en matière de compétence langagière des élèves.

Une première enquête auprès de 15 professeurs du Département

Ayant interrogé le même comité "Formation langagière" sur le type de données à recueillir, ces professeurs-chercheurs ont procédé à une première enquête auprès de 15 professeurs du Département de français. Cette première enquête était à deux volets: le premier, s'adressant à neuf professeurs, portait sur l'identification des éléments d'écriture (code, texte et discours) faisant l'objet d'une évaluation dans les cours obligatoires de première et deuxième année ; le second volet, auprès de six autres professeurs, portait cette fois sur l'identification des types de travaux proposés aux élèves dans les cours obligatoires, des objectifs d'écriture poursuivis dans ces divers travaux et des critères d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Ces professeurs furent également interrogés dans l'un et l'autre de ces deux volets sur les habiletés de lecture (objectifs, moyens utilisés pour l'atteinte de ces objectifs, critères d'évaluation). Cette enquête permit d'amasser un grand nombre de données sur la pratique des professeurs. L'analyse de ces données conduisit à identifier —malgré une nomenclature souvent différente d'un professeur à l'autre— ce qui semblait rejoindre la majorité des répondants dans le témoignage qu'ils faisaient de leur pratique.

Une seconde enquête auprès de l'ensemble des professeurs du Département

Une fois traitées, ces données permirent l'élaboration d'une seconde enquête s'adressant cette fois à l'ensemble des professeurs du Département et portant sur un premier tri de l'information obtenue. Le questionnaire de cette seconde enquête porta sur les deux types d'habiletés langagières, les habiletés de lecture et d'écriture. En plus de proposer une nomenclature (identification et structure de l'ensemble des objets de ces deux habiletés langagières), cette enquête poursuivait les objectifs suivants :

- 1) identifier, parmi les éléments propres aux habiletés de lecture et d'écriture, ceux pour lesquels l'enseignement devrait être achevé avant l'entrée au collégial ;
- 2) identifier, parmi les éléments propres aux habiletés de lecture et d'écriture, ceux qui devraient faire l'objet d'un enseignement dans les cours de français obligatoires du collégial et pour lesquels l'enseignement devrait être achevé à la fin du collégial ;
- 3) identifier, s'il y a lieu, parmi les éléments devant être enseignés au niveau collégial, ceux qui devraient faire l'objet d'une mise en séquence dans les cours de français obligatoires, et préciser à quelle session devrait se faire cet enseignement ;
- 4) identifier, parmi l'ensemble de ces éléments, lesquels devraient faire l'objet d'un renforcement après que l'enseignement en soit achevé.

La compétence langagière (lecture et écriture) que cette enquête visait à déterminer était d'ordre général et devait être distinguée des objets strictement littéraires abordés dans les cours. Elle recouvrait les compétences linguistique (la connaissance des objets lexicaux, grammaticaux et syntaxiques), textuelle (la capacité de produire des textes cohérents et de saisir la cohérence interne d'un texte) et discursive (l'aptitude à mettre le texte en relation avec la situation de communication). L'élève cible, auquel on demandait aux professeurs interrogés de se référer pour leur choix de réponses, était cet élève qu'ils jugeaient apte à réussir des études de niveau collégial et non l'élève idéal.

La nomenclature proposée

La nomenclature proposée répartissait les **habiletés d'écriture** en trois compétences langagières.

En ce qui a trait à la **compétence linguistique** (l'énoncé de l'idée), les secteurs visés étaient l'**orthographe** (orthographe d'usage et orthographe grammaticale), la **syntaxe** (la structure des phrases simples, le maniement des phrases complexes, les articulateurs de phrases, la concordance des temps et

des modes, la référence des pronoms, les types de phrase), la punctuation (à la fin de la phrase, à l'intérieur de la phrase) et les cas d'homonymie.

À propos de la **compétence textuelle** proprement dite (la structuration de la pensée), les éléments retenus dans la nomenclature recouvraient un ensemble d'habiletés de base touchant la structure générale du texte, les éléments de la langue permettant d'assurer la progression, la cohésion et la cohérence d'un texte, le style et les normes de présentation matérielle.

Quant à la **compétence discursive**, la nomenclature proposait une typologie de types textes correspondant aux diverses fonctions et objectifs déterminant l'intention du locuteur (informer, décrire, raconter, analyser, critiquer et soutenir une argumentation) et les éléments de la langue permettant d'adapter le texte à la situation de communication.

Les **habiletés de lecture**, quant à elles, étaient réparties en quatre grands domaines : les habiletés de bases ; les habiletés de construction du sens ; les habiletés de reconnaissance, d'analyse et d'interprétation des éléments du texte à partir desquels on en construit le sens ; les habiletés d'évaluation du texte.

Concernant les **habiletés de base**, les éléments retenus recouvraient la saisie du sens d'un mot (en lui-même et dans son contexte), la compréhension du sens des phrases et de leurs articulateurs, l'identification des idées principales et secondaires (d'un paragraphe et d'un texte), la compréhension du texte (son sens global, sa structure, sa cohésion, la cohérence des idées), la reconnaissance des marques formelles d'appartenance à un type de discours (informatif, descriptif, analytique, critique et argumentatif), et les particularités de style.

Les **habiletés de construction du sens** recouvraient les activités d'identification des matériaux de sens (idées, faits, événements, exemples, opinions, arguments, connotations, valeurs) et d'opérations cognitives de construction du sens (définitions, descriptions, explications, arguments ; rapports d'implication, de comparaison, de discrimination, de généralisation ; relations temporelles, logiques, de condition, de concession, d'opposition), de même que les activités portant sur les relations entre le texte et la situation de communication (le texte dans son contexte et en rapport avec les intentions de l'auteur, la ou les fonctions du texte, les moyens d'expression en relation avec le type de texte et sa signification).

Les **habiletés de reconnaissance, d'analyse, et d'interprétation** recouvraient les éléments du texte à partir desquels on en construit le sens (mots, phrases, paragraphes, chapitres ; signes orthographiques, signes de punctuation ; titre, sous-titre, références, schémas et tableaux).

Finalement, les **habiletés d'évaluation du texte** rejoignaient le sens du

texte (les éléments du sens; le sens du texte par rapport à son contexte et aux intentions de l'auteur), la forme du texte (le type de texte ; la structure du texte; les moyens d'expression du texte) et la relation forme/sens dans texte (les qualités de justesse, de précision, de cohésion et de cohérence dans l'ordre et la progression du texte ; l'efficacité des procédés d'écriture en rapport avec les intentions de l'auteur ; l'originalité et les qualités esthétiques du texte).

Les questions posées

Les questions que proposait le questionnaire visaient à permettre aux professeurs d'exprimer leur avis quant aux objets à privilégier en regard de la formation langagière des élèves à poursuivre dans les cours de français du collégial.

On leur demandait ainsi d'identifier, parmi les éléments propres aux habiletés de lecture et d'écriture, ceux pour lesquels l'enseignement devrait être fait avant l'entrée au collégial. Ils devaient identifier lesquels devraient faire l'objet d'un enseignement proprement dit dans les cours de français de niveau collégial. Ils avaient à déterminer, s'ils jugeaient que certains aspects pouvaient être mis en séquence, à quelle session particulière du collégial l'enseignement de ces éléments devrait être achevé. Finalement, ils devaient identifier, parmi l'ensemble des éléments, lesquels devraient faire l'objet de mesures de renforcement après que l'enseignement en soit achevé.

Par des questions ouvertes, on demandait également aux professeurs de fournir leurs commentaires sur leur degré de satisfaction quant à la nomenclature (les termes employés et leur classement) et de se prononcer sur le principe d'une mise en séquence des objectifs de formation langagière.

Compilation et analyse des résultats

Les auteurs de la recherche travaillent actuellement à l'analyse des résultats obtenus après la compilation des réponses aux 30 questionnaires recueillis.

Chaque élément de la nomenclature (43 en écriture; 60 en lecture) constitue une donnée envisagée pour elle-même en fonction des quatre grandes classes déterminées par les questions (pour un enseignement achevé avant le collégial, à une session particulière du collégial, à la fin du collégial; pour un renforcement). Toutes ces données sont alors représentées dans des tableaux, soit un tableau par domaine d'habiletés : en écriture, le domaine du code (compétence linguistique), celui des éléments du texte (compétence textuelle) et celui des types de textes (compétences textuelle et discursive); en lecture, le domaine des habiletés de base, celui correspondant à la construction du sens, celui de la reconnaissance des éléments du texte, celui de l'analyse et

de l'interprétation des éléments du texte et celui de l'évaluation du texte. Chacun des commentaires et chacune des réponses à la question d'une mise en séquence possible des objectifs de formation langagière ont été consignés.

Quoique les auteurs de la recherche ne soient pas encore en mesure de fournir les conclusions attendues, il est, cependant, déjà possible d'affirmer que le cadre pédagogique —qui devra contenir autant les éléments de contenu des habiletés langagières que la planification des apprentissages qui en permettent le développement— sera un objet fort complexe. En effet, le découpage en séquence d'éléments répartis en des activités précises et déterminées spécifiquement dans le temps ne semble pas une hypothèse à envisager. Il est bien sûr possible de distinguer aisément dans ces données quels éléments devraient être acquis et maîtrisés avant l'entrée au collégial et quels autres devraient faire l'objet d'un enseignement de niveau collégial. En effet, l'homogénéité des réponses aux questions portant sur la compétence linguistique conduit à conclure que l'essentiel des éléments du code pour les habiletés d'écriture, et l'essentiel des habiletés de base en lecture, sont du domaine des apprentissages pré-collégiaux. Tout au plus est-il possible d'envisager pour eux des mesures de renforcement au niveau collégial. Cependant, pour les éléments devant constituer les domaines d'apprentissage de niveau collégial et recouvrant l'essentiel des habiletés en compétences textuelle et discursive, l'hypothèse d'un parcours en spirale —où les trois aspects de la compétence langagière, tout en se développant concurremment, s'élargissent constamment— semble davantage conforme à la réalité des rapports étroits entre les processus de développement de ces habiletés. À ce propos, d'ailleurs, les réponses des professeurs présentent une articulation des éléments telle qu'un tableau de spécification des objectifs de formation langagière concrétisant cette image de la spirale, est déjà prévisible.

Un tableau de spécification des objectifs de formation langagière

L'avantage d'un tableau de spécification est qu'il présente de manière structurée les notions visées par un programme. Un tel tableau est à deux dimensions : en ordonnée, les objectifs de contenu, en abscisse, les objectifs d'habileté ; à l'intérieur des cases résultant de la jonction de ces deux types d'objectifs, les objectifs spécifiques des cours.

L'élaboration d'un tel tableau de spécification présentant les données de formation langagière recueillies auprès des professeurs du Département de français nécessite que plusieurs étapes soient encore franchies. D'abord, la définition des objectifs d'habileté (les "savoir-faire") et l'agencement de ces objectifs en un continuum de formation. Ensuite, la définition des objectifs de contenu langagier (les "savoirs"). Enfin, la distribution des objectifs spécifiques selon les quatre sessions du niveau collégial (chaque point de jonction des objectifs d'habileté et des objectifs de contenu correspondant à des objectifs spécifiques poursuivis à une ou plus d'une session particulière).

Une fois ces étapes franchies, il sera alors possible aux professeurs-chercheurs de proposer à leur Département une définition précise des objectifs terminaux de formation langagière et leurs critères d'évaluation, que ces critères définissent l'atteinte d'une performance ou d'un seuil de réussite.

Conclusion: une nomenclature commune et un plan de formation

La Politique de valorisation du français du Collège a obligé le Département de français à s'interroger particulièrement sur la formation langagière des élèves, tout en poursuivant leur formation culturelle. Cette formation langagière fait appel aux compétences en lecture et en écriture, compétences qui, pour des raisons d'objectivation et d'analyse, peuvent être isolées de leur champ d'application qu'est la littérature.

La recherche entamée par le Département de français est une recherche-action dont le but est de définir les objectifs de formation langagière des cours obligatoires de français. Elle veut donc interroger la pratique actuelle et en dégager les éléments des compétences linguistique, textuelle et discursive qui sont spécifiques au niveau collégial. Elle pourra, par la suite, proposer une nomenclature commune et imaginer un plan de formation pour l'enseignement ou le renforcement de ces compétences à travers les quatre sessions de cours obligatoires.

UNE RESPONSABILITÉ À PARTAGER

par Colette Buguet-Melançon

Il était de première importance de tordre le cou à deux préjugés nuisibles: considérer que la maîtrise du code tient lieu de compétence langagière et croire que les professeurs de français, plus insensibles que les autres formateurs à la fibre éthique, se complaisent inutilement dans les champs de la littérature !

Après avoir montré que la maîtrise de la langue comprend mais dépasse largement la théorie et la mécanique du code, nous avons exposé le travail fait par Claude Noël et A. G. Turcotte du collège Édouard-Montpetit pour préparer le lourd mandat qui, dans le contexte de démocratisation, échoit aux professeurs de français : un contenu double, la langue et la littérature et cela sans moyens d'encadrement adéquats (3-0-3).

Ceci étant dit, il nous reste à vous convaincre que le manement de la langue passe par les exigences de tous et l'enrichissement des langues de spécialités.

Pour le biologiste Henri Laborit, le langage fait l'Homme. Avec celui-ci, en effet, *" le symbolisme et la conceptualisation apparaissent. Avec les mots, permettant de prendre de la distance d'avec l'objet, une possibilité nouvelle d'associativité, donc de création d'imaginaire nous est donnée. Avec l'imaginaire, la possibilité de créer de l'information et d'en façonner le monde inanimé fait l'Homme. Avec le langage encore, la possibilité de transmettre à travers les générations l'expérience acquise fut possible."* (1) Tout n'est-il pas dit ? Ce que nous tenterons simplement, c'est de montrer comment les formateurs que nous sommes peuvent intervenir concrètement dans l'apprentissage de la langue, appliquée à tous les domaines du savoir, pour aider nos élèves à maîtriser cet outil prodigieux.

Nous considérerons ici la langue naturelle, le français en l'occurrence, qui constitue le point de passage de tous les langages graphiques dans nos pratiques de communication écrite. Aujourd'hui, les jeunes doivent être formés à la complémentarité des langages, c'est-à-dire à pouvoir passer du texte au schéma, à l'image, au graphique, à la formule, et vice versa. La langue naturelle demeure cependant le lieu de la compréhension profonde et de la nécessaire communication humaine. Le mathématicien, le chimiste, le

(1) Laborit, Henri. *L'Éloge de la fuite*. Paris, Robert Laffont, 1976. 234 p.

physicien se parlent à eux-mêmes, et en français, avant de résumer leur pensée en formules ; et, lorsqu'ils réfléchissent ensemble, c'est encore en langue naturelle. Pour tous, et à quelque niveau que ce soit, la langue est l'outil d'unification des savoirs, des opérations intellectuelles et de l'affectivité. Structure potentielle, elle nous permet d'intégrer ou de représenter la structure du monde que nous percevons, lorsque nous décidons de nous exprimer ou de communiquer. Le grand chimiste Lavoisier l'expliquait ainsi : *" L'impossibilité d'isoler la nomenclature de la science et la science de la nomenclature tient à ce que toute science physique est nécessairement formée de trois choses : la série des faits qui constituent la science ; les idées qui les rappellent ; les mots qui les expriment. Le mot doit faire naître l'idée ; l'idée doit peindre le fait ; ce sont trois empreintes d'un même cachet ; et, comme ce sont les mots qui conservent les idées et qui les transmettent, il en résulte qu'on ne peut perfectionner le langage sans perfectionner la science, ni la science sans le langage, et que, quelque certains que fussent les faits, quelque justes que fussent les idées qu'ils auraient fait naître, ils ne transmettraient encore que des impressions fausses, si nous n'avions pas des expressions exactes pour les rendre. "*

Nous le voyons, la tâche n'est pas mince et dépasse largement le seul professeur de français. Elle nous concerne toutes et tous, selon des modalités différentes. La compétence langagière de nos élèves, sous ses aspects discursifs, textuels et linguistiques ne peut résulter que de nos efforts concertés et convergents. Or, tant que le professeur de français sera perçu comme le seul "maniaque" de la langue, son intervention sera de peu de poids. Pour être entendu des jeunes et déterminer leur comportement, le message doit être unanime : une langue de qualité est essentielle à toute communication.

Ce que les professeurs de français ne peuvent pas faire :

□ **Convaincre** les élèves, quotidiennement, que la compétence à lire et à écrire, sous ses aspect linguistique, textuel et discursif, est nécessaire **aussi dans les autres cours et chaque fois qu'on lit ou produit un texte**. Démarche fastidieuse, certes, mais combien essentielle. Toute méthodologie doit refléter la préoccupation d'encadrer l'acte de lire et l'acte d'écrire (quoi ? pourquoi ? comment ?).

□ **Proposer des applications** à d'autres contenus que la littérature, à moins que cela se fasse dans le cadre de cours spécifiques (*français de la science et de la technique, communication orale*).

Ce qui revient à chaque professeur :

□ **Assumer la pratique** de la lecture et de l'écriture nécessaire à la structuration et à la communication de sa matière. Il faut connaître les programmes et comprendre les conditions de travail des enseignants du secondaire pour réaliser que les élèves ne sont pas prêts à lire ou écrire les types de textes que nous leur proposons généralement.

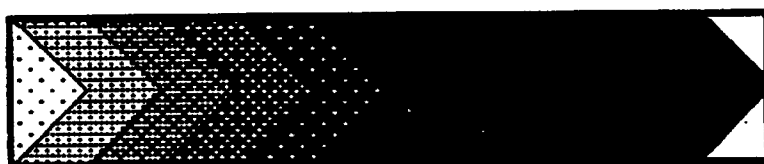
□ **Préciser** les caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives des travaux retenus dans sa matière. En particulier, au collégial, les structures textuelles traduisent un rapport plus complexe au réel : énonciation d'un point de vue personnel étayé sur une argumentation, organisation de l'information selon des rapports logiques autres que chronologiques, adaptation véritable du texte aux conditions de l'écrit, élargissement du vocabulaire général et du vocabulaire spécialisé.

□ **Assurer** une évaluation formative et sommative du maniement de la langue tel qu'il vient d'être spécifié. L'élève doit être renseigné précisément sur les critères de clarté, de cohésion et de cohérence qui doivent présider à la forme du contenu et de l'expression. L'élaboration de grilles adaptées à la matière peuvent simplifier le travail de l'élève, de l'enseignant et donner à l'évaluation de la langue un caractère objectif et fonctionnel.

Rappelons que l'illettrisme n'est pas l'analphabétisme : il est le résultat du manque de pratique de la technique apprise au primaire. Le fléau sévit aussi au collégial. Nous pouvons tenter de le contrer, à condition de convaincre nos élèves qu'une **compétence de niveau collégial s'acquiert par une pratique constante de la langue dans des situations signifiantes et variées**. Par situation signifiantes, il faut entendre que écouter, lire, parler, écrire sont des actions et que, comme toute autre action, elles doivent être motivées, s'inscrire dans un projet. Or, sauf peut-être dans certains cours professionnels, les élèves sont peu conscients de ce qu'ils font lorsqu'ils écoutent, lisent, parlent ou écrivent. En particulier, quand ils sont placés dans une fausse situation de communication, tel l'examen où ils doivent "jouer" à celui ou celle qui informe, explique, convainc le professeur qui en sait plus que lui ou elle. Comment imaginer que le professeur de français puisse adéquatement préparer les élèves à la rédaction de fiches techniques, de rapports de laboratoires ? Pour qu'une pratique de la langue soit signifiante, il faut qu'elle intervienne à point nommé et qu'elle réponde à un apprentissage spécifique et spécifié. Enfin, la conquête de l'écrit passe par la variété des situations où la compétence linguistique doit se manifester et auxquelles elle doit s'adapter.

Comment intervenir ?

□ **En connaissant et en expliquant** les caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives de la langue de sa spécialité.



Techniques Sciences Sc. humaines Lettres

Formalisation -----> Verbalisation

Selon le domaine de référence, techniques, sciences, sciences humaines ou lettres, la langue tend vers la formalisation ou la verbalisation. Si les bases linguistiques de la langue demeurent communes (orthographe, grammaire), des modalités lexicales, syntaxiques, textuelles et discursives lui donnent une physionomie propre. La description du manèment d'une scie à chaîne, d'une situation sociologique ou d'un personnage de roman suivent des protocoles fort différents et impliquent un traitement de la langue spécifique. La description technique suivra de façon impérative un ordre de présentation des informations, sécurité oblige, certains objets seront nécessairement nommés, et de façon précise, par une terminologie conventionnelle, des caractéristiques concernant les formes, les matériaux, les couleurs, etc., seront obligatoirement présentes. Par contre, à l'opposé de la description littéraire, la description technique ne contiendra aucun élément d'appréciation subjective. On ne coupe pas *un peu, beaucoup, passionnément* un contact électrique ! L'*âme* d'un câble ne doit pas nous entraîner à des réflexions métaphysiques mais désigne une réalité très concrète et objective. Les qualités de la langue de la technique et de la science sont d'abord le respect d'une présentation normalisée, stéréotypée, qui traduit l'objectivité. En revanche, dès que la science *commente, interprète* ou *philosophe* le moindre objet, elle en appelle à la langue littéraire qui cède le pouvoir aux mots, ouvre la porte à la subjectivité de

celui qui écrit et de celui qui lit. Pour certains mathématiciens de haut niveau, la seule langue capable d'exprimer l'idée est la poésie !

□ En rendant explicites les objectifs d'ordre linguistique qui sous-tendent l'apprentissage de la matière.

Là encore, les choses ne vont pas de soi pour un nombre important d'élèves. Pour ceux-là, il faut peut-être préciser que *connaître* veut dire, en bout de ligne, soit au moment de l'évaluation, *être capable de nommer et de décrire*, que *comprendre* se traduit par la capacité à *définir, expliquer, argumenter*, qu'*évaluer* c'est, en définitive, pouvoir *rédiger un commentaire*.

Si le propos paraît simple, il se complique lorsqu'on réalise que le vocabulaire des consignes est loin d'être normalisé. Pour vous en convaincre, essayez donc, avec quelques collègues, de comparer vos définitions des verbes *montrer, prouver, résumer, analyser, etc.* Faites le même exercice avec les types de travaux que vous proposez aux élèves. Ce débat préalable pourrait bien vous amener à une certaine rationalisation des consignes employées, ou, au moins, à de simples définitions des consignes retenues à l'attention des élèves souvent désorientés par une certaine cacophonie pédagogique.

□ En proposant des interventions méthodologiques plus directives.

Entre l'abstraction des objectifs et le réalisme impitoyable de l'évaluation, la méthodologie constitue la véritable rencontre de l'élève et du professeur. Si celui ou celle-ci reconnaît le rôle fondamental des activités langagières (lire, écouter, parler, écrire) il doit proposer des conseils, des modèles, des grilles de critères, des exercices qui permettent à l'élève d'acquérir la compétence attendue. Une bibliographie, par exemple, peut indiquer les ouvrages dont la lecture est obligatoire pour recueillir les informations nécessaires sur le plan du contenu du cours et proposer quelques questions-guides, un résumé, un schéma accompagné de la nomenclature ; cette bibliographie peut proposer des lectures d'enrichissement, articles, revues et valoriser cette démarche par l'octroi de points supplémentaires sur présentation de fiches de lecture. Enfin, il n'est pas inutile d'aider les élèves de la présente génération à connaître et à savoir utiliser les ressources documentographiques qui constitueront, à coup sûr, les moyens d'actualiser leur information et, finalement, de les initier aux nouveaux outils : banques de données de toutes sortes.

Les manuels récents proposent, généralement, des questions et exercices visant la maîtrise de la terminologie appropriée à une spécialité, mais il est

simple de concevoir quelques exercices à trous visant à l'intégration d'une nomenclature ou de termes marquant les relations appropriées : cause, conséquence, comparaison, opposition, addition, restriction, simultanéité, etc..

La lecture n'est pas réductible au déchiffrement, elle implique des stratégies qui doivent être adaptées aux types de textes et aux buts de la lecture (s'informer, comprendre, se divertir). Il faut changer les habitudes de lecture des élèves en leur proposant des parcours actifs : recherche de faits, de données, de termes d'articulation, d'énoncés de points de vue, de sous-entendus. Il faut les rendre attentifs aux différences de traitement de l'information selon le type de texte : manuel didactique, revue de vulgarisation, revue spécialisée et article d'opinion.

□ En rendant manifeste, dans l'évaluation, l'importance de la forme.

Il est très artificiel de séparer le fond de la forme. La seule justification d'une telle démarche est qu'elle peut éclairer, rendre diagnostique et donc fonctionnelle l'évaluation d'une activité langagière.

Lorsque l'élève reçoit un commentaire qui déplore le manque de clarté, de rigueur, de cohérence de son texte, il reste soit indifférent soit découragé, si le commentaire ne le renseigne pas sur le ou les aspects de sa compétence linguistique, textuelle ou discursive qu'il doit surveiller, améliorer ou acquérir. En effet, la clarté ne repose-t-elle pas sur :

- **la justesse, la précision** (connaissance du lexique, de l'orthographe; recours aux outils de référence);
- **la cohésion**, regroupement des informations
- **la cohérence**, ordre, progression, relations entre les informations (connaissances grammaticales et syntaxiques).

. Obstacles à la clarté

- Omission
 - Ambiguïté
 - Faux sens
 - Contresens
 - Non sens
 - Redondance
 - Désordre
- d'un mot, d'une phrase, d'une partie de texte

Conditions préalables à la clarté

Étant donné que le sens d'un mot, d'une phrase, d'un texte est toujours relatif au contexte, cela présuppose une analyse de la situation de communication (qui ? dit quoi ? à qui ? pourquoi ? comment ?) et le respect des consignes et modèles proposés par la professeur.

Du point de vue du lecteur ou de l'auditeur, la clarté se traduit par:

- Le respect des codes
 - . lexical : sens des mots approprié au contexte
 - . orthographique : attention aux homophones
 - . grammatical : accords
 - . syntaxique : pronoms, ponctuation, complétude de la phrase
 - . typographique : espaces, alinéas, majuscules, unités

- Le regroupement des données (cohésion)
 - . syntaxe de la phrase
 - . maîtrise du paragraphe
 - . utilisation des titres et sous- titres
 - . récurrence du thème (concepts, mots-clefs)

- L'établissement de liens entre les données (cohérence)
 - . mots liens appropriés
 - . complétude des phrases, des paragraphes
 - . complémentarité de l'introduction et de la conclusion

- La présence d'indices guidant le lecteur ou l'auditeur dans la construction du sens:
 - . amorces, transitions, digressions, point de vue.

Des aspects subjectifs entrent en ligne de compte. On peut néanmoins établir un jugement sur les critères suivants :

- L'étendue et la variété du lexique
 - . utilisation des synonymes
- La variété des tournures syntaxiques
- L'allègement et l'enrichissement des phrases
- L'originalité, la variété des procédés utilisés : images, métaphores, ironie, questions, registre.

Nous avons établi des grilles qui peuvent aider à l'évaluation ou à la formation langagière des élèves. Chaque discipline, cependant, devrait les adapter à ses priorités. La compétence de niveau collégial devrait se déduire de la somme de ces priorités. Sa définition reposerait alors sur un véritable consensus social et pédagogique.

En conclusion, face à une responsabilité qui nous est commune : la formation de l'élève, nous avons tenté de vous sensibiliser au processus de la formation langagière et aux conditions de son développement.

En premier lieu, nous avons montré que la compétence langagière est globale et que, dans la pratique, elle ne se morcelle pas. Nous n'avons distingué les aspects linguistique, textuel et discursif que pour des fins d'analyse et de stratégies pédagogiques. Nous avons voulu souligner, par ailleurs, que le processus d'acquisition de la langue doit être permanent et progressif, tel une spirale s'élargissant, pour répondre au développement intellectuel des élèves au collégial. Cet essor, c'est le passage de savoirs ponctuels et spontanés à des savoirs variés et organisés.

Enfin, nous avons rappelé l'évidence : seule la pratique constante, diverse et signifiante peut mener à la compétence à lire, écrire, parler, écouter et seul un message univoque de tous les formateurs peut rendre à nos jeunes la maîtrise de la langue essentielle.
