

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/9/bibeau-9-2-1973.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 9, Numéro 2.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

# La didactique du français: principes et applications

par Gilles BIBEAU\*

C'est à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent, 1964, vol. 3, rec. 196, 200 et 207) qu'une réforme profonde de l'enseignement de la langue maternelle s'est engagée au Québec. En 1968-1969, cette réforme a pris l'allure d'une réorientation absolument nouvelle et certainement originale, lorsque le ministère de l'Éducation a rendu public son programme-cadre d'enseignement du français. Le programme-cadre de l'élémentaire, par exemple, est une plaquette de huit pages énonçant les objectifs de l'enseignement et le plan général d'études. Ce plan d'étu-

des comporte le développement des quatre savoirs: parler, écouter, lire, écrire.

L'accent du programme-cadre est placé carrément sur l'enfant et sur l'expression individuelle. On y lit par exemple (Élémentaire, p. 4):

L'enseignement de la langue maternelle doit donc prendre son origine dans la pensée de l'enfant et tenir compte de la spontanéité de son expression.

Il appartient à l'école de placer l'enfant dans les conditions où, naturellement, on parle et on écrit, et où, naturellement, on écoute et on lit.

Et quelques lignes plus bas:

Le français au Québec doit s'aligner autant que possible sur le français international

réputé correct. La morphologie et la syntaxe n'admettent aucun écart.

La phonétique accepte des variantes: le français parlé sur les ondes des radios d'État est en général un modèle à imiter. Quant au lexique, il est juste d'accepter les canadianismes de bon aloi.

Il y a à mon avis entre ces deux affirmations une contradiction fondamentale. On ne peut en même temps développer l'expression spontanée, c'est-à-dire celle qui se manifeste le plus naturellement, sans contraintes, et qui part du fond de l'être, et corriger le véhicule de cette expression aux plans de la phonétique, de la morphologie, de la syntaxe et du lexique. Car il s'agit bien d'une correction, puisque tout le monde sait que les Québécois ne parlent

\* L'auteur est professeur-adjoint au département de linguistique et de philologie à la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal.

pas naturellement un «français international réputé correct» ou la langue des annonceurs de Radio-Canada.

Je voudrais, dans les lignes qui suivent, non pas démontrer qu'il y a contradiction, — puisque cela me paraît évident — mais tenter de voir si le développement de la langue ne serait pas mieux assuré s'il se faisait dans le cadre des lois naturelles de la communication verbale plutôt que dans celui de l'imposition d'une norme extérieure et d'un programme qui ne coïncident pas toujours avec les besoins et les intérêts réels du milieu québécois. Cette petite expérience intellectuelle m'entraînera à aborder, dans un premier temps, quelques-unes des lois de la communication verbale, dans un deuxième temps, à discuter de principes didactiques découlant de ces lois, enfin à examiner quelques applications relatives à l'enseignement du français oral et du français écrit.

### Les lois de la communication verbale

a) *Une langue est essentiellement un instrument de communication.* Il est évident que la première fonction d'une langue est de permettre à ses usagers de communiquer entre eux pour satisfaire leurs besoins physiques, sociaux, religieux, économiques, etc. C'est cette définition première de la langue qui fait dire à tous les linguistes professionnels qu'une langue n'a pas de but spécifique, comme langue, qu'elle est un code arbitraire destiné à la satisfaction des besoins actuels d'une communauté. L'essentiel de sa forme est de nature phonologique, syntaxique, morphologique et sémantique.

b) *La communication se fait dans un circuit de communication,* c'est-à-dire à l'intérieur d'un groupe social placé dans des conditions de vie communes, sinon identiques. Tout ce qui est placé en dehors du circuit de communication d'une personne ne présente, pour cette personne, aucun intérêt véritable. Une personne ne sort de son circuit pour se placer dans un autre circuit que pour des raisons personnelles généralement associées à son avancement social et/ou économique et qui ne changent en rien la nature du circuit d'origine, pour ceux qui n'en sortent pas. On ne doit pas s'étonner de la résistance offerte par ceux qu'on veut sortir de leur circuit pour des raisons dites éducatives ou culturelles.

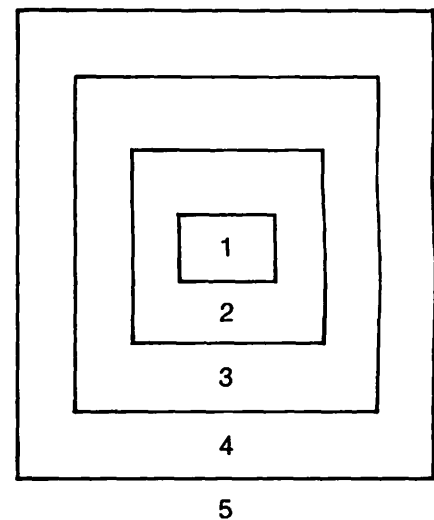
c) *Les effets secondaires ou concomitants de la communication ne peuvent exister que si la communication essentielle est déjà assurée.* Ainsi les œuvres littéraires, philosophiques, ou scientifiques, les textes d'amusement, les jeux, ne constituent que la «frange» de la communication. Ils n'ont rien d'essentiel et ne peuvent exister que lorsque l'essentiel existe, c'est-à-dire les échanges de base. Cela ne veut pas dire que la «frange» est inutile: au contraire elle est importante et très rémunératrice dans une société, mais elle ne peut exister que si l'essentiel, qui est la satisfaction des besoins vitaux, existe déjà. Ce «déjà» implique aussi que la «frange» ne peut exister qu'après l'essentiel.

En y réfléchissant bien, on pourrait même admettre que le développement de la pensée (la maturation intellectuelle) et les qualités de l'expression n'ont pas d'autonomie propre: ce pourrait être uniquement des effets, issus de la complexité de la communi-

cation ou des circonstances du comportement social. Si cela était, il faudrait considérer que la formation intellectuelle d'une personne ne peut constituer un objectif immédiat de l'enseignement, mais seulement être un effet secondaire engendré par la satisfaction de besoins d'abord et avant tout autres que «intellectuels», à travers la communication verbale.

d) *Le circuit de communication auquel appartient l'enfant se modifie au fur et à mesure que l'enfant grandit.* On peut penser à des circuits concentriques dont le premier serait plus ou moins constitué par la famille, le deuxième par la rue et l'école élémentaire, le troisième par le quartier et l'école secondaire, le quatrième par la région et le collège, le cinquième par l'État, l'université et le travail (voir figure 1).

Figure 1



- 1: circuit famille
- 2: circuit rue-école élémentaire
- 3: circuit quartier-école secondaire
- 4: circuit région-collège
- 5: circuit État-université-travail...

Comme on le voit, les circuits extérieurs contiennent les cir-

cuits intérieurs; on pourrait même concevoir les circuits comme des niveaux de communication manifestés dans la langue par ce qu'on appelle habituellement des niveaux de langue. Le contenu général de chacun des circuits n'est pas identique d'un circuit à l'autre: plus on va vers l'extérieur, c'est-à-dire lorsqu'on passe à un circuit plus grand, plus le contenu est de nature lexicale; plus on va vers l'intérieur, plus le contenu est phonologique et morpho-syntaxique. Dès l'âge de 4 ou 5 ans, l'enfant possède de façon à peu près complète les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et stylistiques de sa langue orale.

Il est bien évident que chaque circuit n'est pas pur; dans la famille, par exemple, il y a les parents qui, eux, peuvent très bien appartenir à deux ou trois autres circuits et transporter avec eux, dans le circuit-famille, des sujets et des besoins que l'enfant ne pourrait transporter mais qu'il doit tolérer; dans la famille, il y a également la télévision qui véhicule indifféremment des éléments de tous les circuits en laissant aux spectateurs le soin de faire eux-mêmes le tri.

Cependant, malgré l'apparente diversité des sources extérieures d'influence, chaque circuit n'en possède pas moins ses caractéristiques propres et son usage linguistique propre (nombre de mots, de structures, extension sémantique, valeur stylistique, etc.). C'est d'ailleurs grâce aux parents et à la télévision que chaque circuit-famille est à peu près équivalent, pour ne pas dire identique, aux autres circuits-famille d'une même communauté culturelle.

L'une des questions les plus importantes dans la communication moderne est certainement l'écrit. La langue écrite constitue, à n'en pas douter, un circuit de communication relativement autonome, en bonne part indépendant des circuits de la communication orale, du moins dans sa fonction. Il se place en travers des autres et peut souvent dépasser en étendue les circuits oraux et même aborder des questions qui ne sont pas traitées dans les deux ou trois premiers circuits oraux. Il est de plus intermittent, inégal et la plupart du temps inapte à simuler l'un des circuits oraux. Nous verrons pourquoi un peu plus loin.

Dans les sociétés industrialisées, l'écrit joue un rôle de premier plan pour certains types de sujets de communication (par exemple, la publicité) mais demeure absolument muet sur d'autres sujets (par exemple, la bataille de rue). Par ailleurs, il ne faut pas nier les rapports étroits de contenu linguistique ou formel entre l'écrit et l'oral, pas plus que l'influence de l'un sur l'autre. On a l'habitude de dire que tout ce qui s'écrit peut être lu à haute voix et donc atteindre à certains caractères de l'oral. On ne peut conclure pour autant que tout ce qui s'écrit est fait pour être lu, pas plus que ce qui se dit doit se dire comme s'il devait être écrit. Le lien le plus apparent entre l'oral et l'écrit repose sur un certain nombre de mots, sur un certain nombre de structures qui se retrouvent également dans les deux et sur la satisfaction de certains besoins de communication pour lesquels l'écrit est un substitut immédiat de l'oral (par exemple le garçon qui écrit une lettre à sa mère en voyage). Dans les autres cas, l'écrit se distingue de l'oral par les conditions spatiales et temporelles dans les-

quelles il se manifeste aussi bien que par le contenu et la forme des éléments linguistiques.

### **Principes didactiques découlant des lois de la communication**

a) *Il faut laisser les enfants communiquer à l'intérieur de leur circuit naturel.* Cela signifie, en termes d'objectifs pédagogiques, qu'il ne faut pas enseigner aux enfants à communiquer: ils le font d'instinct et sur des sujets qui les intéressent; il faut plutôt voir à ce que la communication se fasse au mieux dans le circuit qui convient à l'âge et aux besoins de l'enfant. Les enfants de chaque degré scolaire ont leur sous-circuit, si l'on peut dire, et les progrès individuels et collectifs sont mieux assurés si l'école respecte ces sous-circuits en établissant le contenu et l'expression linguistique de son programme à partir des besoins immédiats et réels des enfants dans leur vie normale. En changeant de degré, les besoins changent parce que les sous-circuits supérieurs sont légèrement différents des sous-circuits inférieurs. En termes concrets, cela signifie que le milieu fréquenté par l'enfant s'élargit lentement avec l'âge. De la difficulté de traverser la rue il passe aux commissions chez l'épicier, à la participation à la vie paroissiale, aux sports organisés, aux excursions de groupe, etc. En passant au secondaire, l'enfant se trouve placé dans un contexte encore plus étendu et plus varié où l'information véhiculée est plus grande et la communication plus exigeante. Et ainsi de suite jusqu'à ce que certains enfants deviennent citoyens du monde...

Le prétexte le plus fréquent qui justifie l'attitude correctrice de certains maîtres québécois est la volonté d'élargir la possibilité de

communication de leurs élèves en essayant de les placer de façon hâtive dans un circuit de communication plus grand que celui auquel ils appartiennent. En termes pratiques cela correspond à ce qu'on entend souvent: «Il faut préparer les enfants à communiquer avec le monde francophone: autrement on les isole et on leur rend un bien mauvais service.» C'est là, il me semble, non seulement une erreur sociale, mais également une erreur pédagogique.

Il n'y a pas de circuit de communication extérieure, en dehors des jeux, qui puisse réussir à intéresser qui que ce soit suffisamment pour qu'il change quoi que ce soit à ses habitudes linguistiques, parce que les choses intéressantes sont celles qui sont reliées directement à la solution des problèmes pratiques ou à la satisfaction des désirs avoués ou inconscients.

b) *Il faut chercher à connaître les circuits de communication naturels.* Cela si l'on veut comprendre les besoins de ceux qui communiquent, surtout lorsqu'on vient de l'extérieur du milieu immédiat. En effet, à cause de son expérience et de son développement personnel le maître connaît un plus grand nombre de circuits de communication que ses élèves et il est naturellement porté, comme maître, à considérer que son rôle est de faire passer ses élèves de leur circuit «réduit» à son circuit «étendu», sans chercher à connaître les détails linguistiques de leur niveau. C'est là le piège pédagogique qui est sans doute à l'origine de l'ennui et du désintéressement de plusieurs élèves, parce que le contenu de l'enseignement n'est pas fait pour eux mais en fonction du maître ou encore de l'adulte moyen.

On pourrait penser, au contraire, que le plus grand atout pédagogique du maître est son sens de l'adaptation et son attitude compréhensive et respectueuse à l'égard de la langue des enfants. Pour l'enseignement du français oral, cela pourrait signifier que la première tâche de l'enseignant n'est justement pas d'enseigner mais d'observer, de rechercher les conditions dans lesquelles la communication linguistique se fait entre les membres d'un même circuit. Et cela non pas pour corriger plus efficacement à partir d'une norme extérieure qui ne colle pas à l'ensemble des autres habitudes du circuit (lire «le français international réputé correct»), mais pour aider les communicants à communiquer de façon de plus en plus parfaite à l'intérieur même de leur circuit de besoins et d'intérêts, en s'inspirant de ce que le milieu offre comme instrument de communication. L'assistance à la communication fait du maître un témoin au lieu d'un juge, un ferment au lieu d'un éteignoir, un membre de la communauté au lieu d'un «petit maître».

c) *Il faut faire confiance à ceux qui communiquent.* Petite phrase insignifiante peut-être mais lourde de conséquences. Faire confiance à ceux qui communiquent cela signifie ne pas intervenir dans la communication comme si les interlocuteurs ne se comprenaient pas ou leur laisser croire qu'ils ne se comprennent pas, lorsque c'est faux; cela signifie aussi que si les usagers se comprennent, leur instrument de communication est satisfaisant et ne doit pas être changé.

On peut même affirmer que s'ils avaient à communiquer un à un, les enfants n'auraient pas besoin d'aide pour se débrouiller

convenablement, ce qu'ils ont fait jusqu'à leur entrée à l'école. Mais l'école a changé les règles du jeu: elle a placé l'enfant devant un groupe d'étrangers, plus ou moins, avec lequel elle exige qu'il communique. La relation n'est plus uniquement interpersonnelle mais elle s'établit entre une personne et un groupe. C'est à cause de ce fait nouveau que des problèmes de communication peuvent surgir. Mais encore là l'instinct naturel est meilleur guide que l'intervention directive. Toutefois, la présence d'un adulte peut devenir très bénéfique si elle fait prendre conscience que ces nouveaux contacts se font à travers certaines règles sociales et linguistiques que le groupe mettrait beaucoup de temps à reconnaître et à objectiver s'il était laissé à sa seule initiative. D'ailleurs, le contact individu-groupe se trouverait sans doute compromis et serait ramené au contact individu-individu sans qu'on puisse être assuré que chaque individu rencontrera chaque autre individu du groupe. La classe de français est probablement beaucoup plus un instrument de socialisation forcée qu'un lieu d'apprentissage conscient et formel.

Bref, ce qu'il ne faut pas oublier c'est que la communication verbale est instinctive et ne peut que difficilement être commandée à distance. Faire confiance à ceux qui communiquent, cela signifie reconnaître que l'instinct jouera son rôle et qu'il le jouera beaucoup mieux s'il n'est pas brimé ou orienté de façon excessive sur des objets qui sortent de l'intérêt immédiat.

d) *Il faut faire confiance au milieu dans lequel vivent les enfants.* Ce milieu contient déjà tout ce qui est nécessaire à la satisfaction des besoins actuels des élèves. C'est seulement en

changeant de milieu au cours de leur évolution normale que les élèves apprendront à satisfaire des besoins nouveaux, issus de l'élargissement naturel de leur circuit de communication. Il ne faut pas oublier que le milieu immédiat est placé lui-même dans des milieux plus grands, ceux de la région et de l'État, et qu'il en tire tout ce qui est utile à son propre développement. Ce n'est que marginalement que l'école peut aider directement le milieu à se développer au plan social, culturel et économique. En somme, le respect des lois de la communication verbale et de leurs racines dans la vie quotidienne des écoliers est certainement la seule attitude positive en enseignement de la langue maternelle, car c'est la seule qui prépare les enfants à vivre en conformité avec eux-mêmes et avec leur milieu.

Si le milieu québécois le plus grand a besoin du «français international réputé correct» il l'adoptera et l'école fera de même par la simple osmose; ce n'est pas à l'école de le lui imposer. En fait, c'est exactement l'inverse: c'est au milieu lui-même de manifester par des attitudes claires que la langue des «annonceurs de la radio d'État» ou que toute autre langue est prometteuse en termes de gains financiers, de niveau de vie, de promotion sociale et de bonheur individuel. On pourra répliquer que le milieu québécois c'est aussi l'école; alors je parlerai du milieu actif, producteur, rémunérateur, celui où s'exerce le travail, le pouvoir politique et économique. Faire confiance au milieu, cela signifie l'accepter, pour les fins pédagogiques, tel qu'il est et non pas tel qu'on voudrait qu'il soit. Malheureusement on ne peut savoir ce que le milieu actif, producteur, rémunérateur sera lorsque les enfants y

entreront, mais ce serait, à mon avis, une erreur grave de les préparer à entrer dans un milieu autre que celui qui existe présentement. Cela risquerait de créer un divorce intérieur chez les enfants puisque à travers leurs parents et leur milieu immédiat, ils sentent déjà assez bien ce que ce grand milieu peut leur offrir d'espérances et parfois de... désespoirs. Si je voulais faire un jeu de mot pessimiste, je dirais qu'il vaut mieux les préparer aux vrais désespoirs qu'à de faux désespoirs...

### **Application à l'enseignement du français oral et du français écrit**

**Au plan de l'oral**, le seul objectif qui semble découler logiquement des observations antérieures, est d'assurer que la communication se fasse normalement. Cela implique que la tâche essentielle d'un professeur de langue maternelle n'est pas d'enseigner directement des faits de langue orale et encore moins de corriger la prononciation, la grammaire ou le lexique des élèves mais bien de contrôler l'efficacité de la communication verbale. **Lorsqu'un élève parle et que tout ceux qui appartiennent au même circuit** (ses confrères de classe ou d'école à l'occasion) **comprendront exactement la même chose, la communication est parfaite.** Il n'y a alors pas de raisons ni d'avantages d'intervenir au plan de la langue ni de modifier les éléments de cette langue. **Lorsqu'un élève parle et que tous ceux qui appartiennent au même circuit ne comprennent pas la même chose, il faut chercher** (et encore mieux faire chercher par les élèves) ce qui empêche la communication d'être parfaite. Le problème créé ne réside jamais uniquement chez celui qui parle (à moins que personne n'ait compris) ou chez ceux qui écoutent: le problème

est entre les deux: il n'y a pas d'accord sur le sens que l'on donne à tel mot ou à telle expression. Le but de l'«enseignement» d'une langue devrait être de mettre les interlocuteurs d'accord sur les mots et les structures qu'ils utilisent. Le choix de ces éléments devrait de plus être laissé aux interlocuteurs eux-mêmes qui sont, en la matière, les meilleurs juges. En d'autres termes, il ne faut pas dissocier l'usage linguistique de sa fonction essentielle.

L'objectif principal de l'enseignement oral pourrait donc être de vérifier l'exactitude de la communication en prenant les moyens de savoir si toutes les personnes impliquées dans une conversation ou dans une discussion comprennent parfaitement, c'est-à-dire de la même manière, celui qui parle. Plusieurs moyens sont à la disposition du maître. Il peut, par exemple, enregistrer la conversation et en faire examiner le contenu et la logique interne par ses élèves. Ils découvriront, la plupart du temps, que plusieurs interventions sont dues à l'imprécision du message ou encore au manque de compréhension exacte de ce message. L'essentiel de la fonction magistrale consiste alors à montrer les sources de l'incompréhension, non pas à partir d'une norme extérieure formulée en termes de niveaux de langue, mais à partir d'une norme intérieure au groupe qu'il s'agit alors d'examiner et de mettre en place, si elle est jugée inadéquate pour la compréhension mutuelle. La fonction du maître n'est pas de décider lui-même des raisons pour lesquelles la compréhension est défectueuse, mais de faire découvrir «aux communicants» les sources de l'incompréhension et les moyens linguistiques de la réduire sinon de l'éliminer.

Le maître a également une tâche très importante et directement liée à la communication: c'est celle de faire répéter les arguments de mémoire, de faire résumer les interventions, de les faire commenter, de faire suggérer des éléments de solution aux problèmes de communication, de les faire discuter, de telle sorte que l'homogénéité du groupe occupant un circuit donné soit augmentée au maximum, en faisant confiance au groupe pour ce qui est des éléments linguistiques à utiliser.

La communication orale comporte aussi, dans sa structure interne, l'utilisation du geste, de l'intonation, de l'accent, des longueurs, des pauses, des changements de rythme et même des changements d'avis à cause de la réaction immédiate des interlocuteurs présents. En apprenant à communiquer oralement, l'enfant apprend à utiliser les éléments kinésiques et prosodiques qui accompagnent toujours les énoncés verbaux, qui en font pour ainsi dire partie. Et c'est parce que le corps participe autant que le verbe à la communication qu'on ne peut exiger que les enfants parlent comme ils écriraient et que les phrases incomplètes, les répétitions, les hésitations sont non seulement tolérables mais naturelles et parfaitement à leur place dans le circuit oral. L'intervention du maître est aussi importante à ce niveau qu'au niveau proprement verbal, pour la recherche d'une interprétation correcte, c'est-à-dire identique pour tout le groupe, des gestes, des intonations, des rythmes et des pauses.

La maturité orale est caractérisée par la capacité de comprendre parfaitement les autres personnes d'un même circuit et de se faire comprendre d'elles. Cette

maturité comporte aussi certaines habitudes qu'on peut développer à un très haut point dans l'éducation comme: la rétention mémorielle des éléments énoncés, (c'est-à-dire du contenu), la vérification personnelle du niveau de compréhension (c'est-à-dire la capacité de poser des questions), l'intervention personnelle dans la discussion, (soit pour poser une question, soit pour y répondre, soit pour ajouter un commentaire, soit pour énoncer son désaccord) et enfin l'improvisation qui rend apte à aligner dans une suite un certain nombre d'énoncés sur un sujet qui intéresse le groupe.

L'organisation séquentielle des énoncés est aussi une qualité qu'on peut développer. Mais cette organisation n'est pas forcément toujours logique (du simple au complexe, du général au particulier, du tout à la partie, du contenu au contenant, suite dans le temps, dans l'espace, etc.). Elle peut très bien être à tour de rôle émotive, théâtrale, comique (illogique), etc.

C'est au développement maximum de la maturité orale que le maître de français langue maternelle doit convier ses élèves, en les incitant à appliquer systématiquement les lois de la communication orale. Ce type de didactique aurait comme effets:

(1) pour celui qui écoute, de développer son sens de l'observation et sa mémoire, son esprit critique aussi bien à l'égard de lui-même (dans la compréhension) qu'à l'égard de celui qui parle (dans sa réaction aux propos de l'interlocuteur);

(2) pour celui qui parle, de développer les qualités de son improvisation, de le rendre attentif aux interventions qu'il doit écouter avant de juger, et de l'habituer à répondre aux questions comme elles sont posées ou

à savoir les contourner ou les retourner sans créer de conflits personnels.

L'ensemble de l'effort pédagogique dans l'enseignement du français oral n'est donc pas d'inciter les élèves à parler comme on écrit, ou comme des grands livres, mais bien à satisfaire aux exigences de la communication telle qu'elle se déroule naturellement quand les interlocuteurs sont face à face.

**Au plan de l'écrit, la question se pose différemment puisque**

(1) l'enfant ne connaît pas le code écrit en arrivant à l'école;

(2) le circuit de communication écrite n'est pas identique au circuit de communication orale: en effet, la capacité de lire place l'enfant dans le même circuit de communication que tous ceux qui écrivent actuellement, tous ceux qui ont écrit dans un passé plus ou moins lointain et tous ceux qui écriront durant la vie de cet enfant;

(3) la majorité de ceux qui lisent ne connaissent pas personnellement ceux qui écrivent, et ceux qui écrivent ne connaissent pas ceux qui vont les lire;

(4) l'intérêt personnel (la motivation) à l'égard de l'écrit n'est pas le même qu'à l'égard de l'oral: il est de fait pratiquement inexistant, au début de l'école du moins.

L'école ne peut se permettre de priver ses habitants d'avoir accès au circuit de la communication écrite tel qu'il fonctionne actuellement et avec tous ses caprices, et cela, non seulement comme récepteurs (dans la lecture), mais aussi comme émetteurs (dans l'écriture). Je n'insiste pas sur la nécessité pour l'enfant d'apprendre le code écrit, c'est-à-

dire l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Il faudrait peut-être même rappeler à ceux qui n'attachent pas d'importance au savoir écrire qu'ils peuvent placer certains de leurs élèves dans une situation défavorable en les privant de communiquer parfaitement dans le circuit écrit. Je dis «certains de leurs élèves» parce que le niveau de connaissance de l'écrit peut évidemment varier beaucoup d'un élève à l'autre, le plus souvent en fonction des besoins ou des goûts personnels. Un élève qui se prépare à un métier non spécialisé n'a pas besoin de lire Racine ni d'écrire à Mme de Sévigné, à moins que ça ne l'intéresse pour des raisons personnelles... L'apprentissage de l'écrit pourrait donc vraisemblablement être distribué dans le programme scolaire en tenant compte de besoins prévisibles, si on peut arriver à les prévoir. Les éléments principaux du code écrit sont cependant rendus indispensables à tout citoyen vivant dans un pays aussi avancé au plan industriel, au plan technique et au plan social que le nôtre. Je laisse à des études ultérieures la question de la répartition des éléments à inscrire au programme, mais je considère que la répartition actuelle pourrait être revue.

Je voudrais m'arrêter ici à quelques considérations générales sur les caractères spécifiques de la communication écrite et sur leur incidence pédagogique.

Le premier de ces caractères est que la communication écrite se fait principalement avec des absents, sinon avec des inconnus. La communication écrite suppose donc une organisation préalable du texte, une réflexion plus grande, le remplacement du contenu kinésique et prosodique

du message oral par un contenu linguistique équivalent, l'élimination de la répétition et des variations stylistiques imprévisibles.

Les conditions de la communication écrite confèrent également à sa forme et à son contenu un caractère de permanence auquel ne peut prétendre l'oral. La partie passive de la communication écrite (lecture) implique de plus la communication avec des morts de longue date. Elle établit un contact étroit avec des personnes qui ont vécu il y a des centaines d'années et dont le seul tort est de ne plus avoir de possibilités de réplique et de ne pouvoir corriger nos interprétations lorsqu'elles sont fausses. Il s'agit d'un type de tradition relativement parallèle à la tradition orale et qui découle du degré de civilisation. La civilisation moderne, par exemple, conserve et accumule un savoir portant sur des sujets trop étendus et trop variés pour être laissés à la seule mémoire auditive d'un homme. Il est impossible de prévoir comment se développera cette tradition, comportant nécessairement un séjour à l'école de plus en plus prolongé, mais il paraît difficile que ce développement se situe en dehors de contraintes de plus en plus grandes et de plus en plus universelles. Dans l'état actuel des choses, l'écrit constitue une part très importante de la communication totale et son code ne semble pas devoir se laisser simplifier sans conséquences graves.

D'autre part, la communication écrite est toujours plus ou moins superficielle par rapport à l'homme et ne porte que sur des sujets choisis à l'exclusion des autres. Les sentiments et les idées, par exemple, sont encore difficiles à transposer sur une feuille de papier. Il y a également ce rapport constant avec l'oral, ou

mieux avec l'activité totale de l'homme qui cherche à se donner une postérité qu'il croit mériter mais qu'il ne peut lui-même assurer sans le recours à l'écrit.

Ces caractéristiques de la culture écrite ont transporté avec elles des éléments formels comme le plan, l'orthographe, la ponctuation, la phraséologie, le paragraphe, la figure, la bibliographie, etc. Elles ont également entraîné certaines habitudes stylistiques auxquelles on a pu donner un nom et une description précise à cause de la fixité et de la permanence de l'écrit. Ici comme ailleurs, le code est distinct du message, et le message ne peut s'acheminer sans l'utilisation exacte du code. On peut comprendre pourquoi l'école se sent reliée de plus près à la conservation et à l'expansion de la communication écrite et à l'apprentissage de son code qu'au développement de la communication orale qui semble se faire tout seul à cause de sa nature même. Il s'agit là, certainement, d'une vue trop courte que l'esprit du programme-cadre de français entend élargir en insistant également sur le savoir écouter et le savoir dire, mais personne ne peut nier la nécessité pour l'école d'enseigner par tous les moyens à communiquer avec les absents et les morts... et à faire fructifier l'héritage du monde.

A toute fin utile, la pédagogie de l'écrit n'a pas grand chose de commun avec la pédagogie de l'oral parce que les lois qui régissent la communication écrite, bien qu'elles soient identiques à celles de la communication orale, s'appliquent dans des circonstances fort différentes et ne s'adressent pas au même type de clientèle. On ne peut plus prétendre que le principal rôle de l'écrit soit de reproduire l'oral.

## Conclusion

Que peut-on conclure de cette réflexion, hélas trop schématique, sur la nature des *circuits de communication*?

Peut-être pas grand chose, puisqu'il s'agit beaucoup plus d'observations générales que de données expérimentales ou d'applications pratiques; beaucoup de choses au contraire si l'on croit que l'attitude du maître de français puisse être guidée par *des principes*.

Pour ma part, je tire de cette expérience une leçon d'humilité et d'honnêteté intellectuelle. Je dois en effet confesser que j'ai eu du mal à envisager les conséquences des lois que j'arrivais à dégager de la communication verbale. Toute ma formation culturelle et intellectuelle se cabrait

devant des affirmations comme «il faut faire confiance à ceux qui communiquent», «il faut faire confiance au milieu», car on nous a souvent enseigné que l'élite doit dépasser le milieu, que la langue populaire est laide, imparfaite, désarticulée, etc. Je me rends compte aujourd'hui, au bout de mon raisonnement et avec ma connaissance du milieu, que non seulement la langue populaire (appelée aussi «joual») n'est pas laide ou imparfaite ou désarticulée mais que c'est au contraire un système complet, cohérent et aussi articulé que n'importe quelle langue et qu'en la rejetant, c'est moi-même que je rejetais, c'est moi-même que je ne pouvais tolérer de voir dans le miroir. Et j'ose espérer que mes imparfaits ne sont pas des présents.

J'ai bien conscience qu'en écrivant ces mots je ne règle pas

les problèmes sociaux mais je commence à penser que c'est dans cette voie que les solutions se trouvent.

Plus généralement encore, je conclurais en disant qu'il vaut mieux énoncer ses principes que de laisser croire qu'on n'en a pas, qu'une fois qu'on a identifié ses principes, il vaut mieux les suivre que de ne pas les suivre, et que l'application des principes exige parfois des changements qu'il faut avoir le courage d'effectuer.

Enfin, cette phrase désormais célèbre que je voudrais laisser à votre réflexion sinon à ma postérité: *une langue, si elle n'est d'abord un instrument de communication, ne peut prétendre à aucune fonction dans une société.* ▼