Anne Dupuis
2025/02/11

Maitriser la langue, au-delà des fautes



La publication récente du rapport *Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep* (Groupe de travail du PARES, 2023) a attiré l'attention sur ces « cours défis », qualifiés ainsi parce que leur taux de réussite est inférieur à celui des autres cours de la séquence des cours de formation générale. Dans la conclusion de ce rapport, on souligne l'intérêt de renouveler notre réflexion sur la question de la maitrise de la langue. Devant un tel constat, on peut se demander quelle est la nature exacte des inégalités langagières entre étudiantes et étudiants qui minent leur réussite scolaire. Pour le dire autrement : qu'est-ce qu'on maitrise vraiment quand on maitrise la langue? Anne-Sophie Romainville explore cette question dans son ouvrage *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*[1]. La sociolinguiste y rapporte les travaux de recherche effectués dans le cadre de son doctorat. Elle y analyse le développement des compétences métalangagières[2] d'élèves de 12 à 18 ans du secondaire belge. Elle constate que, même après plusieurs années de scolarisation, le lien entre le milieu socioéconomique d'origine et le développement des compétences métalangagières persiste, au détriment des élèves de milieux moins favorisés. Qui plus est, les pratiques d'enseignement adoptées dans les classes regroupant ces élèves tendraient à creuser cet écart, car elles freinent le développement d'un rapport scriptural au langage, rapport qui assure l'entrée dans la

culture écrite et sur lequel repose la réussite scolaire.

Le rapport scriptural au langage

Dans son introduction et son premier chapitre, Romainville (2019) présente les travaux du sociologue français Bernard Lahire, qui occupent une place importante dans son cadre théorique. Lahire a tenté de préciser ce que Pierre Bourdieu nommait le « capital linguistique scolairement rentable » (p. 7), c'est-à-dire les caractéristiques de la langue qui assurent la réussite scolaire. Son hypothèse est que, dès l'entrée à l'école et tout au long de la scolarité, la réussite scolaire se joue dans un certain type de *rapport* au langage, qualifié de scriptural. Ce rapport scriptural au langage est décrit comme « surplombant », « distancié » et « conscient » (p. 10). C'est une « distance réflexive qui permet de considérer les énoncés comme […] [de] simples objets à contempler et à manipuler consciemment et intentionnellement » (*ibid*.). Pour Lahire, en matière de langue, la réussite scolaire ne dépend pas tant de la richesse du vocabulaire, de la maitrise du code ou de la langue d'origine que de la capacité à adopter une distance réflexive et analytique face au langage.

Un jeune enfant est initié à ce rapport scriptural au langage quand, par exemple, une comptine lui fait prendre conscience du jeu auquel on se livre avec les sonorités des mots, parfois au détriment du sens. Les premières années d'école apprennent à classer certains mots, à faire des accords, à lire et à écrire des textes organisés autrement que ne l'est la conversation. Le secondaire affine cette compétence à tenir compte de la forme du message autant que de son contenu en donnant à lire et à écrire des textes de plus en plus complexes qui demandent d'adopter une posture distanciée. À ce sujet, Romainville rappelle que, pour lire efficacement, il ne suffit pas de reconnaitre les mots, il faut « analyser la forme du texte et la signification littérale, opérer des calculs inférentiels et déployer une lecture critique et dialogique de l'objet textuel […] tout en mobilisant l'ensemble des savoirs relatifs au contenu traité » (p. 23). On doit aussi savoir distinguer la forme et le fond « en repérant l'ironie, le sens métaphorique des formules ou encore les messages implicites » (*ibid*.).

Le rapport spontané et intuitif qu'on entretient avec la langue quand on adopte un

mode conversationnel n’est pas suffisant pour assurer la réussite scolaire. Dans la culture de l’écrit à laquelle nous initie l’école, la langue répond à des exigences d’autonomie, de clarté, de densité et d’efficacité. Cela demande de porter attention à la forme autant qu’au fond, de prendre une distance réflexive et analytique, bref, de savoir entrer dans un rapport scriptural au langage.

La posture scripturale : quatre profils d’élèves

Une grande partie du travail de Lahire a été de montrer que, selon leur milieu d’origine, les enfants n’arrivent pas tous à l’école avec les mêmes capacités à entrer dans un rapport scriptural au langage. Romainville a voulu voir si les élèves de milieux défavorisés avaient pu combler ce déficit après des années de scolarisation. Dans le cadre de sa recherche, elle a donc examiné, dans les cours de français et de sciences humaines, les productions écrites et les interactions orales d’ordre pédagogique de 148 élèves du secondaire belge inscrits dans deux établissements accueillant des personnes aux caractéristiques socioéconomiques et scolaires contrastées : un établissement d’enseignement général sélectif fréquenté par une population socialement favorisée et un autre fréquenté par une population plutôt défavorisée et répartie dans deux parcours, l’enseignement général et l’enseignement technicoprofessionnel. Ces nombreuses données, auxquelles s’ajoutent un test de développement de la compétence langagière élaboré par la chercheuse et des entretiens auprès des élèves et du personnel enseignant, lui ont permis de définir quatre profils d’élèves en fonction de leurs pratiques langagières, situées sur le continuum du développement du rapport scriptural au langage théorisé par Lahire. Bien que l’étude ait été menée en Belgique, on reconnaitra dans ces profils certains traits des cégépiens et cégépiennes, dont les études secondaires se sont aussi déroulées dans des contextes différents, selon que ces jeunes ont fréquenté une école sélective ou pas.

Dans le premier profil se trouvent les élèves « conversationnels », selon la terminologie de Romainville, qui ont des compétences métalangagières très faibles, même après

10 années de scolarisation. Ces élèves écrivent comme ils et elles parlent, en suivant leur pensée et en juxtaposant les phrases. Ce qui compte est de « transmettre un message [et d']évoquer une réalité », plutôt que de « travailler sur la *manière de la dire* » (p. 62). Chez ces élèves, la lecture se fait par segments cueillis ici et là dans le texte, ceux-ci leur servant à se construire une représentation mentale vraisemblable, sans employer de stratégies pour s'assurer de l'adéquation de cette représentation avec le contenu réel du texte étudié ou de la question d'examen. La posture métalinguistique leur est étrangère : « Lorsqu'est posée la question "La *phrase* est-elle correcte?", ils entendent "*Ce que dit la phrase* est-il correct?" » (p. 61).

Les élèves du deuxième profil, les « formalistes », sont également en difficulté scolaire, malgré une attention aux consignes, qu'ils et elles interprètent comme autant de contraintes formelles typiques de l'école. Par exemple, si une consigne de rédaction demande explicitement d'utiliser des connecteurs logiques, ceux-ci seront présents, mais ils ne participeront pas à la cohérence ni au propos. Ils seront plutôt employés « simplement parce que leur présence dans le texte paraît suffire » (p. 68). Romainville rappelle que ces élèves ont de « la difficulté [à] gérer la diversité des contraintes propres à la production textuelle scolaire » (p. 70), mais avance aussi « l'hypothèse selon laquelle [les élèves formalistes] se pensent incapables de vérifier si leur propre discours écrit a du sens, et présupposent même qu'il est "normal" que ce sens émane (très) difficilement du texte » (p. 71). Pour affirmer cela, elle se base notamment sur les résultats d'un test demandant de choisir la meilleure définition pour un mot : les élèves « formalistes » ont opté pour la définition « sursophistiquée », celle qui « reprenait des mots aux allures savantes, mais ne voulant rien dire » (*ibid*.). Ces jeunes adoptent cette stratégie puisqu'à leurs yeux, il est normal « de ne pas comprendre tout à fait les textes scolaires » (p. 73). En d'autres mots, comme le sens des textes lus à l'école leur échappe, les élèves « formalistes » rédigent, par mimétisme, des textes parfois incohérents, voire incompréhensibles.

Quant aux élèves du troisième profil, Romainville les qualifie de « chercheurs de scriptural ». Ces jeunes ont des compétences en lecture et en écriture suffisantes pour produire « des textes corrects, au niveau syntaxique et textuel », mais sans « efficacité communicationnelle » (p. 79), peu convaincants et qui semblent « vides », alors qu'ils et elles font preuve de créativité et d'une grande compétence communicationnelle en

situation spontanée. Selon l'autrice, l'un de leurs traits caractéristiques est qu'ils et elles n'associent pas « les normes formelles de la langue écrite à des exigences de compréhension et d'efficacité communicative » (p. 85). De leur point de vue, les critères de correction de la langue, par exemple, ne sont pas « liés aux enjeux communicatifs » (p. 86) : les chercheurs et chercheuses de scriptural savent qu'il faut éviter les fautes, ne pas utiliser tel ou tel mot, ne pas écrire des phrases trop longues, sans forcément comprendre qu'il en est ainsi au nom de la clarté, de la densité et de l'efficacité nécessaires à l'écrit. Si ces élèves se soucient de la forme et travaillent leur écriture, ce n'est pas parce que les exigences propres à la culture de l'écrit sont comprises et intégrées, mais seulement pour répondre aux demandes de l'école. Ces élèves produisent donc des textes cohérents qui respectent les consignes, mais, pour ne pas prendre de risques dans le jeu scolaire, ces jeunes vont souvent recourir à des « stratégies citationnelles », reprenant « à l'identique les énoncés formulés » (p. 88) en classe ou ailleurs et appris par cœur.

À l'autre bout du spectre, les élèves « scripturaux » adoptent, en lecture comme en écriture, une posture réflexive et analytique : « Quand on leur demande comment ils organisent leurs écrits, ils décrivent une posture surplombante et organisatrice très consciente » (p. 96). Les élèves scripturaux savent « se mettre à la place du lecteur » et peuvent « opérer des micro-révisions (tant en lecture qu'en production écrite) afin de vérifier *a posteriori* que l'objectif communicationnel est atteint » (*ibid*.). Romainville précise que ces élèves ne sont pas particulièrement motivés par les tâches scolaires, mais gardent en permanence une posture scripturale parce qu'ils et elles savent « jouer le jeu scriptural-scolaire » (p. 100). Ces élèves s'inscrivent donc aisément dans la culture de l'écrit, qui est celle de l'école et de la société. Romainville constate aussi, sans surprise, que ces jeunes viennent de familles scolarisées, sauf exception.

Les quatre profils établis par Romainville présentent un intérêt pour les enseignantes et enseignants parce qu'ils donnent un cadre pour analyser ce qui peut être observé chez les personnes étudiantes. Par exemple, une étudiante peut savoir faire le remplacement qui lui permet de distinguer l'infinitif et le participe passé d'un verbe du premier groupe (ex. : *vendre* ou *vendu*), mais rester incapable de faire un choix parce que l'un et l'autre lui semblent insensés dans le contexte de la phrase (« Le vent a vendre/vendu la montagne »). Dans son cas, il n'y a pas de prise de distance face au

message véhiculé par la phrase. La manipulation syntaxique de remplacement, qui est devenue un automatisme chez plusieurs, restera difficile pour elle tant qu'elle ne saura pas distinguer le fond de la forme. L'on peut présumer que certaines de ses fautes de grammaire sont le symptôme d'une faible compétence métalangagière.

Lahire avait remarqué que les élèves n'arrivent pas tous et toutes à l'école avec les acquis nécessaires pour développer un rapport scriptural au langage. Dans son analyse, Romainville est donc particulièrement attentive à l'origine socioéconomique. Elle constate que les années de scolarisation n'ont pas effacé les différences créées par les milieux socioéconomiques d'origine. Cette situation l'amène à se questionner sur les inégalités entre établissements et à comparer plus en détail les pratiques pédagogiques des écoles accueillant des élèves de milieux différents.

Pratiques d'enseignement et développement de la compétence scripturale

La langue scolaire qu'évoque Romainville dans le titre de son ouvrage, c'est aussi la langue des enseignants et des enseignantes. En effet, lors de sa recherche, Romainville a observé les pratiques pédagogiques de personnes enseignant les mêmes programmes, mais dans deux écoles francophones de Bruxelles s'adressant à des publics différents. Elle a constaté que certaines de ces pratiques sont plus propices que d'autres au développement des compétences métalangagières des élèves. Elle en arrive à la conclusion paradoxale que, dans les écoles fréquentées par des élèves moins habiles, les pratiques d'enseignement négligent le développement de l'indispensable rapport scriptural au langage. Dans les écoles où se concentrent les meilleurs élèves, ce développement est, au contraire, l'objet de beaucoup d'attention.

L'autrice consacre son troisième chapitre à la comparaison de nombreuses pratiques pédagogiques et, dans son quatrième, elle rappelle les principes didactiques généraux propices à « [t]ravailler et [à] rendre visible le scriptural » (p. 176). Elle observe que,

dans les classes moins performantes, les enseignantes et enseignants

> s'efforcent de tenir compte des déficits supposés de leurs élèves en matière de ressources linguistiques, voire intellectuelles, en les exposant à de moindres exigences de type scriptural. Mais leur démarche est contre-productive, car ce faisant ils offrent à leur public, en réalité, des occasions moindres de développer ce mode langagier (p. 106).

Ainsi, dans ces classes, les questions servant à vérifier la compréhension d'un texte permettent une lecture segmentée, c'est-à-dire le balayage du texte à la recherche de la bonne réponse, pratique d'autant plus facile que les questions reprennent exactement les mots du texte à lire. On ne pousse donc pas les élèves à faire une lecture analytique. Quant aux exercices et aux travaux, ils sont souvent routiniers : ce qui sera l'objet d'une évaluation sommative aura déjà été exécuté à l'identique en formatif. Les enseignants et enseignantes de ces classes soulignent d'ailleurs que leurs élèves ne lisent pas les consignes, mais Romainville croit plutôt que ces jeunes n'ont pas régulièrement l'occasion d'apprendre à le faire[3]. Elle propose alors d'éviter « de laisser la possibilité aux élèves d'associer des mots-signaux (ne pas reprendre les mots du texte dans la question, par exemple) en travaillant spécifiquement le niveau plus complexe du texte (inférences, traitement des éléments implicites) » (p. 185). Elle suggère aussi de « centrer le travail textuel sur la compréhension du propos et de l'intention de l'auteur » (*ibid*.), comme cela se fait dans les classes fortes[4].

Le vocabulaire est également enseigné de façon différente selon les établissements. Dans les classes d'élèves faibles, on va surtout faire mémoriser des définitions de mots nouveaux. Dans les classes sélectives, l'acquisition du vocabulaire se fait par la lecture de textes et par un travail d'analyse du sens des mots en contexte, avec l'aide du dictionnaire. La matière vue dans les deux écoles est la même, mais l'une des approches sollicite la mémoire, tandis que l'autre renforce la compétence métalangagière.

Au moment de pratiquer l'écriture, dans les classes faibles, l'accent est mis sur des exigences formelles (des modèles de textes à produire) et ponctuelles (la présence de marqueurs de relation, par exemple). Les élèves focalisent donc leur attention « sur

certains critères formels à respecter qui vont parfois à l'encontre de la cohérence textuelle » (p. 70). Cela leur permet de « s'acquitter des tâches demandées sans atteindre la finalité communicative et cognitive visée » (p. 158). Pour Romainville, il n'est alors pas étonnant que « les élèves se préoccupent moins de la précision et de l'efficacité du message transmis que de ses qualités rhétoriques de surface » (*ibid*.). Elle observe que, dans l'école sélective, au contraire, l'accent est mis sur le sens et sur l'efficacité communicationnelle. Dans ces classes fortes, aucun travail, ni en français ni en histoire, n'est remis pour évaluation finale dans sa première version : « […] les élèves ont au minimum une occasion de bénéficier de la relecture des professeurs ou de leurs pairs et de retravailler leurs productions en fonction des commentaires reçus » (p. 192). Cette pratique n'est pas courante dans les classes faibles, ce qui prive les élèves d'une occasion de développer un rapport distancié à leurs propres textes[5].

La grammaire est beaucoup étudiée dans les classes faibles. Toutefois, là encore, on a recours à la mémorisation : des heures sont consacrées à la répétition orale ou écrite de règles de grammaire et à leur étude isolée du contexte d'écriture. Pour développer réellement les compétences métalinguistiques, la chercheuse suggère plutôt de travailler les raisonnements grammaticaux[6] et leur automatisation.

Il est difficile ici de rendre compte de la richesse de cet ouvrage souvent très dense. Bien comprendre les profils définis par l'autrice est plus facile lorsqu'on peut lire les nombreux extraits des textes et des entrevues des élèves. Il reste que l'ouvrage aide à enrichir la réponse qu'on donne habituellement à une question simple en apparence : qu'est-ce que maitriser la langue? De nombreux travaux ont montré que « la maîtrise de la langue écrite, raison d'être et noyau dur du processus de scolarisation, ne se réalise pleinement et efficacement que par la maîtrise de la posture scripturale » (p. 196). La recherche de Romainville, qui s'inscrit dans la suite de ces travaux, est particulièrement éclairante pour les enseignants et enseignantes de toutes les disciplines, car la lecture de son ouvrage, enthousiasmante bien que dense, amène à interroger les différentes pratiques d'enseignement. Sachant que la maitrise de la langue est une compétence beaucoup plus vaste que la capacité à écrire sans fautes, on est mieux à même de comprendre le rôle que joue le personnel enseignant dans son développement.

Références

DION, Christiane, Claudine BERNIER et Guillaume LOIGNON (2023). « La réécriture : une pratique qui favorise la réussite du premier cours de français au cégep », [En ligne], *Correspondance*, vol. 28, n^{o} 5. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-reecriture-une-pratique-qui-favorise-la-reussite-du-premier-cours-de-francais-au-cegep/] (Consulté le 13 janvier 2025).

DUPUIS, Anne, et Liette LAVOIE (2023). *S'entrainer à l'Écriture zéro faute au cégep*, [En ligne], Centre collégial de développement de matériel didactique. [zero-faute.ccdmd.qc.ca] (Consulté le 13 janvier 2025).

ELLAC (2022). *ELLAC – Enseigner la lecture littéraire au collégial*, [En ligne]. [https://www.ellac.ca/] (Consulté le 13 janvier 2025).

FISHER, Carole, Mélanie HUNEAULT et Marie NADEAU (2015). « La "dictée 0 faute" et la "phrase dictée du jour" : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale », [En ligne], *Correspondance*, vol. 21, n^{o} 1. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/eloge-de-legoportrait/la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale/] (Consulté le 13 janvier 2025).

GROUPE DE TRAVAIL DU PARES (2023). *Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep*, [En ligne], Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 230 p. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action-reussite-es/Rapport-conditions-reussite-cours-defis-cegep.pdf

] (Consulté le 30 janvier 2025).

PLOURDE, Valérie (2024). « La lecture des consignes : un levier pour la réussite scolaire », [En ligne], *Correspondance*, vol. 29, n^{o} 6. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-lecture-des-consignes-un-levier-pour-la-reussite-scolaire/] (Consulté le 13 janvier 2025).

REUTER, Yves, et autres (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^{e} éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur, 300 p. Également disponible en ligne : https://shs.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti–9782804169107-page-123?lang=fr.

ROMAINVILLE, Anne-Sophie (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*, Paris, La Dispute, 224 p.

1 J’ai lu cet ouvrage il y a quelques années et j’ai eu la chance d’en discuter dans le cadre d’un cercle de lecture avec des collègues des départements de français et de philosophie. Pour ce partage, je remercie Liette Lavoie, Manon Plante, Annie Gingras, Catherine Guindon, Ivan Bendwell et Antoine Deslauriers. [Retour]

2 « L’activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et d’analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production » (Reuter et autres, 2013). [Retour]

3 Plusieurs pratiques pédagogiques peuvent cependant remplacer avantageusement, même auprès d’étudiantes et d’étudiants faibles, celles qu’a observées Romainville dans le cadre de sa recherche. Au sujet de l’enseignement de la lecture de consignes, lire l’entrevue avec Sophie Morin (Plourde, 2024) parue précédemment dans *Correspondance*. [Retour]

4 L’approche pédagogique pour l’enseignement de la lecture littéraire au collégial (ELLAC) propose une démarche pour aider au développement des stratégies de lecture. La réflexion sur les différentes postures de

lecture (personnelle, réflexive, descriptive et analytique) me semble particulièrement riche lorsqu'il s'agit d'aider les élèves à prendre une distance analytique devant le texte littéraire. C'est l'approche retenue pour l'aide à la lecture au CAF du cégep de Saint-Laurent. [Retour]

5 Christiane Dion, Claudine Bernier et Guillaume Loignon (2023) ont expérimenté et analysé une séquence pédagogique basée sur la réécriture auprès d'étudiantes et d'étudiants plutôt faibles dans le premier cours de français du collégial. Leur séquence et ses résultats ont fait l'objet d'un article dans *Correspondance*. [Retour]

6 Le raisonnement grammatical est au cœur des approches « Dictée zéro faute » et « Écriture zéro faute ». Pour en savoir plus sur ces dernières, voir l'article de Fisher, Huneault et Nadeau (2015) ou consulter le site *S'entrainer à l'Écriture zéro faute au cégep*. [Retour]



Anne Dupuis

Enseignante de français au cégep de Saint-Laurent et coresponsable du centre d'aide en français