Marie-Élaine Lebel
2010/01/01

Français discipline transdisciplinaire Oral

L’enseignement du français à l’université de Moncton: une formation axée sur les genres de l’écrit et de l’oral

Le présent article décrit le programme de formation linguistique de l’Université de Moncton[1]. Il faut rappeler que cet établissement francophone du Nouveau-Brunswick accueille une population étudiante comparable à celle du réseau collégial québécois, soit des jeunes âgés d’environ 18 ans qui ont terminé leur scolarité obligatoire. L’article propose également une réflexion sur une question fondamentale touchant la didactique du français : aux ordres postsecondaires, quels sont les savoirs et savoir-faire à enseigner en français langue première ?

Le contexte

Au début des années 1990, l’Université de Moncton amorçait un questionnement en profondeur sur l’enseignement du français langue première au sein de l’établissement. Cette réflexion entraina[2] des changements majeurs dans la structure de la formation linguistique offerte de même qu’une rigoureuse remise en question des contenus et de l’orientation pédagogique des cours de français. Au cœur de cette réflexion : la

problématique sociolinguistique de l'enseignement du français en milieu minoritaire. Ainsi, en 1998, un nouveau programme de formation en français voyait le jour, un programme dans lequel les notions d'insécurité linguistique (Calvet, 1993) et de normes langagières devenaient centrales. Le changement proposé était radical : l'enseignement de la langue devait viser, par ses contenus et ses méthodes, un élargissement des répertoires linguistiques plutôt que de rester cantonné dans ce que M. Heller et ses collaborateurs (1994) appelaient « l'approche compensatoire », c'est-à-dire une approche où la variété linguistique est considérée comme un frein à l'apprentissage de la langue standard. Concrètement, le nouveau programme comprenait un cours obligatoire (*La langue et les normes*) qui se voulait une initiation à la construction et au fonctionnement des normes linguistiques. Il avait pour but de revaloriser les variétés régionales, souvent dépréciées par l'Université, et d'apaiser le sentiment d'insécurité linguistique des étudiants. Il devait, au final, amener ceux-ci à participer à l'évaluation de leur propre compétence et à l'élaboration d'un programme de formation linguistique adapté à leurs besoins.

Cependant, quelque 10 ans plus tard, une évaluation externe de la formation linguistique (Lefrançois et Vincent, 2006) livrait un implacable constat : le programme de 1998 ne produisait pas du tout les effets escomptés, tant du point de vue des enseignants que de celui des étudiants. Une fois de plus, il était nécessaire de repenser l'organisation et les contenus des cours de français. Cela fut fait. La rentrée 2010 marque les premiers pas d'une réforme qui, bien qu'elle tienne compte du contexte sociolinguistique propre au Nouveau-Brunswick, ne fait pas de ces circonstances un facteur déterminant de la structure et des contenus de la formation. Ainsi, toutes les questions relatives au milieu minoritaire et à l'insécurité linguistique y sont maintenant reléguées au second plan.

Le nouveau programme

Développer chez les étudiants les habiletés langagières essentielles à la poursuite d'études postsecondaires et à une vie professionnelle gratifiante, tout en permettant l'épanouissement d'une culture et d'une identité francophones dans un contexte de diversité linguistique, tels sont les grands objectifs de la nouvelle formation linguistique offerte par l'Université de Moncton. Le programme comporte deux volets : la mise à

niveau des compétences linguistiques et la formation pour le développement de la compétence langagière à l'ordre universitaire.

Ainsi, depuis septembre dernier, l'Université s'assure que les nouveaux étudiants ont une connaissance satisfaisante du code orthographique, de la syntaxe et du métalangage grammatical pour poursuivre des études postsecondaires, et qu'ils sont en mesure d'utiliser les outils (dictionnaires, grammaires, correcteurs informatisés) favorisant leur autonomie. Un test de classement[3] vérifie l'atteinte des objectifs du programme de formation en français du secondaire au Nouveau-Brunswick (essentiellement en ce qui a trait à la grammaire de la phrase) et permet l'évaluation des besoins de mise à niveau. Selon sa performance au test, l'étudiante ou l'étudiant aura l'obligation de suivre un cours de mise à niveau de trois ou de six crédits, ou sera exempté de ce volet de la formation linguistique. Cette exemption ne concerne qu'environ 20 % des étudiants.

Les deux cours de mise à niveau poursuivent le même but : assurer une meilleure maitrise de la langue standard à l'écrit et favoriser le développement d'une réflexion métalinguistique. Les contenus, axés sur la grammaire de la phrase, sont les mêmes, mais sont étudiés à un rythme différent (le cours de trois crédits s'étalant sur un semestre et celui de six, sur deux semestres). Cette différenciation permet aux plus faibles d'intégrer les apprentissages à un rythme approprié.

Par ailleurs, tous les élèves doivent connaitre et respecter les normes linguistiques fixées par l'Université (par exemple, les normes de présentation dans les différentes disciplines) et acquérir au cours de leur formation les compétences langagières indispensables à leur épanouissement professionnel. Dans ce but, tous ont l'obligation de suivre deux cours : un cours de communication écrite (FRAN1600 — Communication écrite) et un cours de communication orale (FRAN1500 — Communication orale).

Mais quelles sont donc les compétences en langue indispensables à la poursuite d'études supérieures et à la réussite de la

vie professionnelle ?

Il est évident que la maitrise de la langue ne se limite pas à accorder les adjectifs et les participes passés ! Il existe dans les différentes disciplines d'études et sphères d'activité professionnelle des pratiques langagières, des tâches à exécuter qui requièrent des connaissances se situant bien au-delà du code orthographique. Aussi, un certain nombre de savoirs et de savoir-faire doivent être maitrisés au terme des études postsecondaires.

Dans le contexte de la réforme présentée ici, la compétence en langue correspond aux habiletés qui permettent de produire et de comprendre divers discours écrits et oraux. Les auteurs du nouveau programme de formation linguistique ont ainsi adhéré à une définition de la compétence telle que celle présentée dans le Cadre européen commun de références pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001).Selon cette approche, la compétence langagière se subdivise en trois composantes : la compétence linguistique, qui renvoie principalement aux savoirs et savoir-faire relatifs à la grammaire phrastique ; la compétence pragmatique, qui a trait à la maitrise du discours ; enfin, la compétence sociolinguistique, qui concerne l'utilisation de la langue selon les paramètres socioculturels. Cette définition permet de tracer les grands contours de la formation linguistique décrite ici : d'une part, le volet mise à niveau, qui s'occupe de renforcer la compétence linguistique (grammaire de la phrase, orthographe lexicale et grammaticale) ; d'autre part, le volet des cours obligatoires, qui vise le développement de la compétence pragmatique en axant l'enseignement sur la grammaire du texte (la cohésion, la cohérence, etc.) ainsi que sur la notion de genres écrits et oraux. Quant à la compétence sociolinguistique, son approfondissement s'inscrit en filigrane des deux volets de la formation : dans le contexte linguistique spécifique du Nouveau-Brunswick, les questions relatives à la variation, au milieu minoritaire et à l'insécurité linguistique teintent nécessairement l'enseignement du français (Boudreau et Dubois, 2009), qu'il soit question de mise à niveau uniquement ou aussi de l'enseignement de genres écrits ou oraux.

Au-delà de la mise à niveau…

La compétence langagière en est une qui s'accroit tout au long de la vie. Les exemples

en ce sens abondent : vocabulaire propre à un champ de connaissances qui s'acquiert à travers la vie professionnelle, régionalismes et expressions qui s'apprennent au gré des déplacements ou des rencontres, structures syntaxiques qui se développent au fil des lectures,ou encore, techniques d'écriture récentes qui s'imposent avec l'utilisation de nouvelles technologies. Dans le cadre des études postsecondaires, les exemples d'une compétence langagière en évolution sont tout aussi nombreux : acquisition d'un vocabulaire scientifique, de techniques d'écriture propres aux disciplines, mais aussi de structures linguistiques caractéristiques de types (le narratif, l'informatif, l'argumentatif, etc.) ou de genres de textes (le résumé, le compte-rendu, le rapport de laboratoire, l'éditorial, la nouvelle, etc.).

Ainsi, dans la formation universitaire, le réinvestissement de connaissances dans des contextes tout à fait différents de ceux rencontrés au cours des études secondaires est incontournable. Ces nouveaux contextes de communication orale ou écrite et les conventions d'écriture qui les régissent doivent faire l'objet d'un enseignement explicite, au même titre que les contenus strictement linguistiques comme l'accord du participe passé ou le choix du pronom relatif. Dans cette perspective, la poursuite de la formation en langue première au-delà de la scolarité obligatoire et de la mise à niveau offerte à l'enseignement supérieur s'en trouve légitimée, le programme de formation en français de l'école secondaire n'étant surement pas la finalité de l'enseignement du français, fort heureusement !

Une approche axée sur les genres de l'oral et de l'écrit

Le volet de la formation linguistique obligatoire de l'Université de Moncton repose sur une approche dite par genres et définie, entre autres, par S.-G. Chartrand (2008) pour l'enseignement de la langue au secondaire. Selon cette auteure, un genre se définit comme « une forme langagière, orale ou écrite, relativement conventionnelle et stable dans le temps et dans une culture donnée, qui présente des caractéristiques de divers ordres[4] ». Cette approche s'appuie sur l'idée que ce sont le genre et les conventions qui lui sont propres qui déterminent le développement des habiletés de communication orale ou écrite.

Ainsi, le développement de la compétence langagière à l'Université de Moncton passe par l'exploitation des pratiques de communication en usage dans les disciplines. La formation linguistique se trouve ainsi imbriquée dans la formation spécifique non pas sur le plan de la structure – la formation linguistique ne relève pas des différentes facultés, elle est plutôt du ressort des spécialistes de la langue et de son enseignement –, mais du point de vue des contenus, qui sont adaptés aux groupes. Les cours de communication écrite et orale sont en effet offerts aux étudiants d'un même domaine d'études ou de domaines connexes. Cette organisation implique qu'une collaboration s'établisse entre les spécialistes de la langue et les différentes facultés, notamment pour la recension des genres écrits et oraux en usage dans les formations universitaires et au sein même des professions. Ce type d'approche présente l'avantage de situer le travail sur la langue dans un contexte signifiant pour les étudiants, ce qui a un impact direct sur leur motivation.

La communication écrite

Le but du cours de communication écrite est d'assurer un renforcement des compétences rédactionnelles chez les étudiants par l'apprentissage des caractéristiques des principaux genres de textes liés à leur domaine d'études et au marché du travail. Les contenus reposent principalement sur la grammaire du texte en lien avec les différents genres écrits (Blain, 1999 ; Chartrand, 1999 ; Paret, 2003 ; Pepin, 1998). Le cours, qui comprend des ateliers d'observation et d'analyse de textes, met aussi un accent particulier sur la lecture.

Le carnet d'écriture constitue une des activités d'apprentissage importantes du cours. Il permet une pratique régulière des genres étudiés et un réinvestissement plus personnel des notions vues en classe. Il offre aussi une occasion à l'étudiante ou à l'étudiant de se construire un portfolio en communication écrite possiblement réutilisable dans sa vie professionnelle. Les genres mis en pratique dans le carnet dépendent ainsi du domaine d'études de chacune et chacun. En outre, un carnet d'écriture sur le Web permet d'aborder plus aisément certains contextes de production propres aux communications électroniques, comme le blogue.

La communication orale

Le cours de communication orale obligatoire pour tous les étudiants constitue probablement l'innovation la plus audacieuse du programme de formation linguistique de l'Université : il s'agit d'une initiative unique dans le portrait des établissements postsecondaires canadiens. À l'évidence, dans ces derniers, la langue orale est loin de jouir du même statut que la langue écrite et reste trop souvent associée uniquement à la maitrise de la langue seconde ou étrangère. Il en est certes souvent question dans les politiques linguistiques des collèges et des universités : une connaissance suffisante de la langue parlée est exigée, au même titre que la connaissance de la langue écrite. Cependant, peu d'établissements (francophones ou anglophones) disposent d'outils pour en vérifier la maitrise ou proposent aux étudiants des moyens pour l'amélioration de leurs compétences en ce domaine. Il y a quelques exceptions, par exemple dans les programmes de communication et de théâtre, et, bien sûr, dans les facultés d'éducation, où l'enseignement de l'oral a connu un essor important. Rappelons que les impératifs linguistiques en matière de communication orale, loin de se limiter au monde scolaire, sont présents dans d'innombrables situations de la vie professionnelle. Nul besoin pour s'en convaincre d'énumérer ces contextes où une communication orale adéquate est importante, voire cruciale.

Le cours de communication orale offert à l'Université de Moncton vise à renforcer la compétence langagière et à valoriser l'usage d'une langue orale de qualité dans la vie universitaire et professionnelle. Nous poursuivons ces objectifs en tenant compte de la diversité linguistique, c'est-à-dire sans déprécier certains usages régionaux. La sélection des contenus repose sur les travaux de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), qui distinguent trois aspects dans la compétence à communiquer oralement : la compétence linguistique (voix, diction, morphosyntaxe, syntaxe, lexique) ; la compétence communicative (adaptation des choix langagiers à la situation de communication, interaction avec l'interlocuteur ou avec l'auditoire, conscience du corps et de l'espace) et la compétence discursive (genres oraux, organisation du discours, délimitation du sujet, pertinence et crédibilité de la communication).

La démarche didactique s'appuie sur les travaux de Dolz et Schneuwly (1998) et sur ceux de L. Lafontaine (2010, 2007, 2001). Elle s'articule en séquences d'enseignement qui visent d'abord à mettre en lumière les paramètres de la situation de communication (intention, destinataires, etc.) et les caractéristiques du genre étudié. Les étudiants sont amenés à produire une première communication qui met en évidence leurs

connaissances antérieures et permet de fixer des objectifs d'apprentissage en conséquence ; des ateliers d'apprentissage sont ensuite mis en place pour l'atteinte de ces objectifs. Enfin, les étudiants produisent une communication orale qui fait l'objet d'une évaluation formative, puis d'une évaluation sommative[5].

Concrètement, dans le cadre du cours de communication orale décrit ici, le *groupe de discussion* (échange d'idées en groupe fermé avec un pairage locuteur-observateur) et le *journal de bord* (document dans lequel les étudiants consignent notamment leurs grilles d'observation et d'autoévaluation) constituent les moyens privilégiés pour favoriser les apprentissages et observer leur progression (Lafontaine, 2006). Par ailleurs, le groupe de discussion implique la lecture, la compréhension et l'analyse de textes variés liés au domaine d'études, ainsi que la recherche d'information complémentaire pour mener à bien l'échange d'idées. Le travail en petit groupe avec un pairage locuteur-observateur permet aussi d'étudier d'autres genres oraux en usage dans les diverses disciplines ; il constitue un excellent outil d'évaluation formative en plaçant les étudiants dans des situations de production similaires à celles qu'ils expérimentent au cours de leur formation universitaire et qu'ils vivront éventuellement sur le marché du travail. Ainsi, au-delà des compétences langagières, ce sont aussi les compétences professionnelles qui sont enseignées.

Conclusion

La formation linguistique décrite dans le présent article est des plus novatrices : elle reconnait la nécessité de l'enseignement de la langue première au-delà de l'ordre secondaire, elle propose une amélioration de la compétence langagière par l'étude des genres en usage dans les disciplines et, enfin, elle intègre la communication orale. Cette nouvelle formation, néanmoins, pose un certain nombre de défis, car si l'approche par genres est largement décrite, son application dans l'enseignement du français aux ordres postsecondaires dans une perspective disciplinaire demeure peu répandue. Ainsi, le succès de la formation offerte à l'Université de Moncton dépend largement de la disponibilité des ressources pédagogiques : il y a beaucoup à faire pour outiller les professeurs de français qui, dans le cadre d'une approche par genres, doivent être en mesure de couvrir une large palette de contenus afin de s'adapter à des étudiants de différentes disciplines. L. Libersan (2010a, p. 6), l'une des auteures

du projet *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique*, souligne dans un article de *Correspondance* « la rareté du matériel pédagogique visant le perfectionnement des habiletés rédactionnelles dans les différentes disciplines ». En ce sens, le matériel projeté dans le cadre de ce projet (L. Libersan, 2010b) contribuera à enrichir les ressources. La typologie et la description des genres qu'offre pour l'instant ce projet constituent déjà un soutien pour les acteurs de la formation linguistique à l'Université de Moncton et, plus largement, pour sa communauté enseignante. Le succès du nouveau programme de formation dépend enfin de la cohérence entre l'enseignement dans les cours de français et l'enseignement dans la formation spécifique. La nécessité d'une telle cohésion rappelle, une fois de plus, qu'il y a beaucoup à gagner à ce que les professeurs de toutes les disciplines travaillent de concert à la valorisation de la langue.

1 Au Nouveau-Brunswick, l'enseignement postsecondaire est donné dans les universités, les collèges et les collèges communautaires. Ces deux derniers types d'établissement offrent une formation technique et professionnelle d'une à deux années. L'Université de Moncton est l'unique établissement universitaire francophone de la province ; elle est constituée de trois campus : Moncton, Shippagan et Edmundston. [Retour]

2 Ce texte est rédigé conformément aux rectifications orthographiques en vigueur. [Retour]

3 Le test, complètement informatisé, s'effectue à partir de la plateforme d'apprentissage CLIC, de Des4. [Retour]

4 S.-G. CHARTRAND (2008), p. 11. [Retour]

5 L. LAFONTAINE (2007), p. 13-21. [Retour]

RÉFÉRENCES

BLAIN, Raymond (1999). « Discours, genres, types de textes, textes… De quoi me parlez-vous ? », *La grammaire au cœur du texte, Québec français*, numéro hors série, p. 35-38.

BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (2009). « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », dans M. ALI-KHOAJA et A. BOUDREAU, *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994*, Montréal, Fides.

CALVET, Louis-Jean (1993). *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?

CHARTRAND, Suzanne-G. (2008). *La progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, Les publications Québec français.

CHARTRAND, Suzanne-G. (1999). « Les composantes d'une grammaire du texte », *La grammaire au cœur du texte, Québec français*, numéro hors série, p. 20-23.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe /Les Éditions Didier.

DOLZ, Joaquim, Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHNEUWLY (2001) *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit,* vol. IV, 7e/8e/9e, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

DOLZ, Joaquim, et Bernard SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.

HELLER, Monica, Normand LABRIE, Danielle CYR et Jürgen ERFURT (1994). « Le perfectionnement linguistique à l'Université de Moncton », *Rapport de l'étude externe*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CRÉFO).

LAFONTAINE, Lizanne (2010). *Activités de production et de compréhension orales : présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores*, Montréal, Chenelière Éducation.

LAFONTAINE, Lizanne (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation.

LAFONTAINE, Lizanne (2006). « L'enseignant, modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines », *Québec français* , n^{o} 141, p. 71 à 73.

LAFONTAINE, Lizanne (2001). *Élaboration d'un modèle didactique en classe de français langue maternelle au secondaire,* thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

LEFRANÇOIS, Pascale, et Diane VINCENT (2006). *La formation linguistique à l'Université de Moncton*, Rapport final d'évaluation externe.

LIBERSAN, Lucie et collab. (2010a). *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique, Rapport 2009-2010* : www.ccdmd.qc.ca/fr/ouvrages_theoriques/.

LIBERSAN, Lucie (2010b). « Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique : pourquoi une approche par genres ? », *Correspondance*, vol. 16, n^{o} 1, p. 6-10.

PARET, Marie-Christine (2003). « La grammaire textuelle. Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes » (1re et 2^{e} parties), *Québec français*, n^{o} 128 (p. 48-50) et n^{o} 129 (p. 77-81).

PEPIN, Lorraine (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner*, Laval, Groupe Beauchemin éditeur.

PRÉFONTAINE, Claire, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques.

Marie-Élaine Lebel

Professeure de français à l’Université de Moncton, campus d’Edmundston