

Québec français



Connaissances et habilités langagières

Jean-Guy Milot

Number 37, March 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/51592ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Milot, J.-G. (1980). Connaissances et habilités langagières. *Québec français*, (37), 23–24.

CONNAISSANCES ET HABILÉTÉS LANGAGIÈRES

Le numéro d'octobre de *Québec français* consacrait son dossier pédagogique aux situations de communication en classe. On y démontrait l'importance de la *pratique* de la communication (orale ou écrite) dans le processus de développement des habiletés langagières; le même dossier fournissait des critères pour analyser les pratiques de communication et deux illustrations d'application en classe¹. Ce numéro-ci traite de *l'objectivation de la pratique*, deuxième axe important du processus de développement des habiletés langagières. Ce dossier aurait été incomplet si on n'y avait ajouté le troisième axe: *l'acquisition des connaissances*.

Rôle des connaissances quant à l'objectivation de la pratique

Il est indéniable qu'une habileté se développe par la pratique², mieux par des pratiques nombreuses et variées. C'est un truisme. Il est également indéniable que l'apprenti développe mieux ou plus rapidement son habileté s'il observe, analyse et évalue son action et l'objet de son action; l'objectivation de sa pratique, particulièrement si cette objectivation est provoquée par un instructeur, évite justement à l'apprenti les longs tâtonnements qu'il connaîtrait s'il était laissé à lui-même. Mais que pourrait faire l'apprenti si l'instructeur lui demandait d'objectiver sa pratique à partir de critères inconnus? Imaginez un enseignant demandant à des élèves de troisième secondaire d'expliquer quel statut ils ont donné au narrateur de leur dernier conte! Ignorant ce qu'est le statut d'un narrateur, les élèves ne sauraient objectiver leur pratique de conte à partir de ce point de vue. Vous devinez que c'est dans des cas

semblables que se justifie l'acquisition de connaissances. Autrement dit, chaque fois que le maître juge qu'il serait pertinent que les élèves objectivent leur pratique à partir de points de vue qu'ils connaissent mal ou pas du tout, le maître doit leur faire acquérir des connaissances sur le sujet.

Tout ce qui vient d'être dit ne se résume pas par l'idée qu'il faut développer des connaissances sur des sujets que les élèves ne connaissent pas. Tout ce qui vient d'être dit se résume ainsi: on développe des connaissances sur des sujets qui serviront à l'objectivation de la pratique, celle qui vient d'être faite ou celle qui sera faite.

Rôle des connaissances quant aux pratiques

Pour situer le rôle des connaissances quant aux pratiques de discours, il faut analyser une situation d'apprentissage mettant en interrelation un instructeur et un apprenti. Imaginez une situation où le maître demande aux étudiants de rédiger un éditorial pour le journal de l'école sur un des événements marquant l'actualité. Pour que ces étudiants s'engagent dans une telle pratique de discours analytique (et souvent argumentatif), cela suppose qu'ils ont des connaissances précises sur ce type de discours et sur sa raison d'être dans un journal. Si le maître s'adresse à des cégepiens qui ont l'habitude de lire l'éditorial de leur quotidien préféré, son travail consistera avant tout à transformer en connaissances explicites l'expérience de ses étudiants; à partir de ces connaissances, il pourra formuler des consignes significatives qui permettront aux étudiants de s'engager plus aisément dans la rédaction de leur éditorial. Si le maître s'adresse à des étudiants qui n'ont ni

l'expérience de l'éditorial (donc aucune connaissance implicite) ni aucune connaissance théorique, le maître court le risque d'obtenir des textes qui n'appartiendront en rien à l'éditorial. Il pourra toujours faire comparer ces faux éditoriaux à de vrais éditoriaux pour amener les étudiants à savoir ce qu'est un éditorial; s'il agit ainsi, il devra demander aux étudiants de s'engager dans la rédaction d'autres éditoriaux, et cela en formulant des consignes à partir des connaissances acquises lors de la comparaison des textes.

Même si l'exemple est quelque peu grossier dans sa formulation, il permet de souligner l'importance des connaissances dans les pratiques de discours. Qu'elles soient implicites ou explicites, les connaissances constituent ce qui guide les pratiques de discours et sont autant de pistes à partir desquelles les étudiants peuvent objectiver leurs pratiques.

Les connaissances seulement...

Tous ceux qui ont développé une habileté quelconque (skier, jouer aux échecs, etc.) savent fort bien que s'ils s'en étaient tenus aux connaissances théoriques sans passer à l'action, ils n'auraient jamais développé l'habileté visée. D'autre part, ces mêmes personnes reconnaîtront que, sans les connaissances, elles n'auraient pu améliorer leurs pratiques. Dans le développement d'une habileté, les connaissances servent à mieux « pratiquer » et à mieux objectiver ses pratiques.

Quelle que soit la façon de concrétiser ce processus, une règle s'impose: s'il y a acquisition de connaissances, ces connaissances devront servir quelque part à des pratiques et à des activités d'objectivation de pratique.

Certains diront que le rôle de la classe de français se limite à celui de faire acquérir des connaissances, et que les pratiques de communication et leur objectivation relèvent de l'initiative des élèves hors de la classe ou sont assurées par les occasions que leur offre le milieu. Il faudrait être d'accord avec ce point de vue si :

- a) si l'élève, dans son milieu, prenait effectivement l'initiative ou était réellement obligé de lire, d'écouter et de produire les discours oraux et écrits que les programmes d'études lui proposent pour développer toutes ses habiletés langagières ;
- b) si les situations de communication qui s'offrent à l'élève dans son milieu ne présentaient pas des difficultés plus grandes que celles qu'on peut mettre en place dans les pratiques de classe ;
- c) si les situations de communication offertes par le milieu avaient lieu peu de temps après les acquisitions de connaissances faites en classe³ ;
- d) si le milieu pouvait assurer à l'élève l'aide équivalente à celle que le maître peut lui apporter quand, en classe, il fait une pratique de communication, ou encore si l'élève pouvait seul faire le lien entre les connaissances acquises en classe et leur application dans les situations de communication qu'il vivrait dans son milieu ;
- e) si l'élève d'un milieu défavorisé trouvait les mêmes occasions de lecture, d'écoute, d'écriture et de parole qu'a l'élève d'un milieu favorisé.

Compte tenu de ces conditions, il y a tout lieu de croire que la classe de français doit assumer non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi les pratiques de communication et leur objectivation. Évidemment, cela n'interdit pas qu'on exploite les situations de communication dont les élèves font l'expérience hors de la classe, particulièrement quand il est possible de bien les faire objectiver ou quand elles constituent des exemples significatifs pour guider les élèves dans de nouvelles pratiques.

Si l'école, par sa tradition, son organisation et ses instruments, ne permet pas la pratique de la communication orale et écrite² dans la classe de français, il faudra cesser d'affirmer que l'objectif de l'enseignement du français est de développer des habiletés langagières. Et si on réduit son objectif à l'acquisition de connaissances, il faudra en même temps cesser de se plaindre que les élèves ne savent ni lire ni écrire... car, par elles-mêmes, les connaissances n'assurent pas l'habileté : il faut y ajouter la pratique et son objectivation.

Les connaissances sont essentielles dans le processus de développement des habiletés langagières, mais elles ne contribueront à ce développement que si elles sont mises au service de la pratique et de l'objectivation de la pratique. Il faudra toujours se réjouir que les élèves sachent parfaitement les règles d'accord du participe passé, mais il faudra toujours se rappeler que tant et aussi longtemps que ces élèves n'auront pas à écrire un texte personnel dans lequel ils auront à écrire des participes passés comme n'importe quel scripteur, les connaissances ne serviront pas au développement de leurs habiletés langagières.

Quelles connaissances enseigner ?

Quelles connaissances enseigner ? Si l'objectif de la classe de français n'était pas l'habileté à communiquer oralement et par écrit (savoir lire, écrire, écouter et parler), le seul critère qu'on pourrait valablement retenir pour choisir les connaissances à enseigner serait en somme la capacité de l'élève à comprendre tel ou tel aspect de la langue. Mais si on accepte que l'objectif de la classe de français est l'habileté à communiquer, il faut ajouter à ce premier critère celui de la pertinence : on choisira d'enseigner ce qui servira à améliorer les pratiques de communication et ce qui facilitera l'objectivation de ces pratiques ; les connaissances seront donc celles qui aideront l'élève à mieux comprendre et à mieux produire tel ou tel discours. L'application d'un tel critère permet d'élaguer ou de situer les contenus actuellement enseignés. Ainsi, la connaissance du complément d'objet direct ne serait enseignée que pour l'orthographe des participes passés et toujours en relation avec ce problème. Les structures de phrases seraient surtout enseignées en fonction de la lisibilité et des variétés de langue à utiliser. Les connaissances enseignées porteraient encore sur le lexique, la syntaxe et l'orthographe, mais elles seraient choisies à partir des performances que les élèves manifesteront lors des pratiques de discours. Les élèves ont-ils de la difficulté à comprendre une phrase simple ? Ont-ils de la difficulté à utiliser, dans leur texte, le féminin des mots en *eur* ? Si on répond non...

Aux connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques, il faudrait en ajouter d'autres que l'enseignement néglige quelque peu parce qu'elles ne peuvent pas facilement être mises dans une grammaire. Il s'agit de la fonction discursive⁴ des mots et des groupes de mots. Ces fonctions peuvent difficilement être enseignées à partir d'un manuel parce que leur pertinence

n'apparaît que dans une situation de communication. En effet, comment, par exemple, apprendre aux enfants qu'il ne faut employer les pronoms de la 3^e personne que quand ils sont sûrs que le lecteur sait de quoi il est question ? Pour le faire, il faut, d'une façon ou d'une autre, faire référence à des situations de communication, lesquelles se mettent difficilement en manuel. Comment apprendre aux enfants qu'ils peuvent préciser leur discours par des adjectifs, des compléments de nom, des propositions relatives, etc., sans faire référence à une situation qui justifie que leur discours soit précisé ? Contrairement aux connaissances grammaticales qui peuvent être enseignées en soi et à l'occasion des pratiques, les fonctions discursives s'enseignent en faisant référence à des situations de communication vécues hors classe et aux pratiques de communication vécues en classe. Enseigner aux enfants à utiliser adéquatement les fonctions discursives, c'est aussi leur enseigner à tenir compte de la situation de communication. Seules les pratiques de discours permettront un enseignement efficace sur cette dimension de l'habileté à communiquer et les connaissances à développer devront l'être en misant sur les expériences réelles de communication.

Et le comment ?

Il n'y a pas lieu ici de traiter du « comment » faire acquérir des connaissances. Disons globalement qu'on peut le faire par démonstration, par manipulation, par induction, par exercices... en traitant le sujet en soi, à l'occasion des pratiques, à l'occasion des activités d'objectivation...

Jean-Guy MILOT
conseiller pédagogique
C.E.C.M.

1. Voir le numéro d'octobre, pages 20 à 28.
2. Il y a *pratique* quand l'apprenti agit dans une situation qui est ou qui reproduit le plus fidèlement possible celle dans laquelle s'exerce généralement l'habileté à développer.
3. En effet, plus les apprentis sont jeunes et plus l'habileté est complexe, plus le temps entre l'acquisition des connaissances et les pratiques doit être court, et plus le lien entre les connaissances acquises et la pratique doit être évident.
4. On entendra par *fonction discursive* non pas le ou les sens que le dictionnaire donne à un mot, ni la fonction syntaxique qu'il peut jouer dans une phrase, mais le sens, le rôle et la valeur du mot dans le discours dans lequel il apparaît.