

Québec français



Cahier pratique 43 La langue en dehors de la classe de français

André Fauchon, Anna Labelle, François Lentz and Julien Lévesque

Number 85, Spring 1992

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45009ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fauchon, A., Labelle, A., Lentz, F. & Lévesque, J. (1992). Cahier pratique 43 : la langue en dehors de la classe de français. *Québec français*, (85), 69–70.

La langue en dehors de la classe de français

Constat banal, tant de fois énoncé : « Tout enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, demeure un professeur de langue, puisque toute discipline inclut des situations et des contenus où l'élève poursuit l'apprentissage de la langue¹ ». Ce constat tient également du principe, définitoire dans les programmes de français langue seconde-immersion, voire dans les programmes du/en français langue maternelle. Reste la sempiternelle question : comment ce principe, ancien mais toujours d'actualité et d'autant moins contestable, semble-t-il, qu'il a la force de l'évidence, se traduit-il dans les pratiques pédagogiques ?

On se propose, dans les lignes qui suivent, d'illustrer, à l'aide d'exemples qui, s'ils ne sont assurément ni limitatifs ni exhaustifs, aspirent à être précis et concrets, quelques pistes, quelques voies d'un travail possible en la matière.

LIRE AU DELÀ DE LA CLASSE DU FRANÇAIS

Apprendre à communiquer par la lecture exige que l'élève-lecteur se rapproche de l'auteur. Ce rapprochement intervient lorsque le lecteur découvre le message de l'auteur à l'aide de ses connaissances antérieures du sujet, de ses connaissances linguistiques, de ses connaissances structurelles des textes écrits ainsi que de sa capacité de penser.

Dans les cours de langues, l'élève étudie les règles linguistiques de la langue. Il apprend aussi qu'aux textes, qu'ils soient informatifs, expressifs, incitatifs ou ludiques-poétiques, correspondent des structures discursives et grammaticales. Il découvre comment établir le rapport entre ce qu'il sait de la matière et ce qu'il lit. Ces connaissances du processus de la lecture, le lecteur-apprenant les utilise pour entrer en communication avec l'auteur.

Avant de lire un texte dans ses cours de langue, l'élève est interrogé, il discute du contenu du texte après en avoir lu les titres, les sous-titres, les illustrations et les graphiques ; il détermine ainsi le genre de texte à lire et il se fait un schéma mental du texte.

Après la lecture, il fait un retour sur ces activités de pré-lecture. Il vérifie la compréhension du texte, place toute nouvelle information en regard de ses propres connaissances pour remettre celles-ci en question, pour les réorganiser ou pour apporter des changements au niveau de ses connaissances ou croyances. Parfois, il se rend compte qu'il doit relire le texte ou lire d'autres textes sur ledit sujet.

Sorti des cours de français, le lecteur-apprenant est amené à lire dans les autres disciplines, pour rêver, pour s'amuser, pour s'informer, pour se forger des opinions, pour voyager sans se déplacer... Il découvre donc son monde à l'aide de la langue. Les pratiques acquises dans le cours de français gagneraient à être mises en œuvre dans de tels contextes. Le sont-elles toujours ? Si, dans les cours de français, le professeur se voit dans l'obligation de travailler la compréhension au niveau des habiletés langagières, de connaissances de la matière et de la pensée pour assurer une bonne compréhension, ne devrait-il pas en être ainsi pour la lecture dans d'autres situations ?

En mathématiques, pourquoi ne pas rendre l'élève conscient du comment le contenu est présenté, de comment les questions sont formulées, des fonctions de la langue et du vocabulaire spécialisé utilisés pour transmettre la matière ? En sciences naturelles et humaines, l'élève lit de nombreux textes informatifs, incitatifs et expressifs ; est-il cependant conscient que les acquis

des cours de langue sont les mêmes que ceux qu'il doit mettre en application dans ces cours ?

Le lecteur indépendant fait le transfert de ses connaissances et de ses habiletés. Qu'arrive-t-il à l'élève qui ne fait pas ce transfert ? À qui en revient la responsabilité d'assurer la pratique du processus de lecture en tout et partout ? Comme professeur spécialiste de matière, suis-je aussi responsable de développer la lecture ?

En présentant un texte écrit à l'élève, chaque professeur doit, semble-t-il, prendre la responsabilité de rendre le lecteur conscient de comment le contenu est présenté, de comment décoder le message et de comment assimiler la nouvelle information ou de pourquoi elle pourrait être rejetée.

Instrumenter un élève en terme d'habiletés de lecture, c'est lui donner le pouvoir de contrôler le degré et le niveau de communication qu'il peut avoir avec l'auteur ; c'est aussi lui donner un moyen pour découvrir des nouvelles connaissances. Apprendre à lire se veut plus qu'une activité ponctuelle réservée pour les cours de français. C'est bien une stratégie d'apprentissage qui se pratique dans tout et par tous.

Voilà un beau défi pédagogique : que chaque enseignant se rende responsable de développer le lecteur-apprenant !

MISE À PROFIT, EN SCIENCES NATURELLES, DE L'ORGANISATION DES INFORMATIONS PRÉSENTÉES DANS UN TEXTE

Soit un texte à caractère informatif, extrait d'une encyclopédie pour la jeunesse, présentant, par exemple, « Les oiseaux qui ne volent pas ». Un premier survol du texte (titre, disposition en deux colonnes, illustrations, encadrés) permet de préciser le genre -informatif- du texte. Le titre instaure une piste de lecture qui va prendre appui sur une différenciation typographique -italique en l'occurrence- pour mettre en évidence le nom des quatre oiseaux présentés : autruche, pingouin, nandou, émeu. La première lecture complète du texte intervient alors, en réponse à une tâche précise : compléter une fiche signalétique reprenant, pour chacun des quatre oiseaux, les informations apportées par le texte en fonction de diverses rubriques, catégorisant l'information : taille, poids, lieu d'habitation, caractéristiques physiques, caractéristiques propres et caractères. Une telle activité verrait sans doute sa rentabilité langagière augmentée, si elle était effectuée individuellement d'abord, en petits groupes de deux ensuite : un échange langagier oral est en effet requis pour parvenir à un consensus quant au contenu de la fiche.

MISE À PROFIT EN SCIENCES HUMAINES, DES CARACTÉRISTIQUES DISCURSIVES D'UN TEXTE

Soit un texte à caractère informatif, extrait d'une revue pour la jeunesse, présentant, par exemple, la Grande Pyramide. Une première approche, globale, des pages qui constituent le texte fait apparaître un système de correspondance, entre la page de gauche qui présente la coupe interne de la pyramide et la page de droite qui présente un texte correspondant décrivant l'intérieur de la pyramide, établi par dix numéros : ceux-ci, repérables dans le schéma, se retrouvent dans le texte, affectés, chacun, d'un groupe nominal (en caractères gras) identifiant la partie de l'intérieur de la pyramide considérée et d'un court paragraphe explicatif.

La prise en compte de cette caractéristique discursive du texte se traduit, au niveau de la stratégie pédagogique mise en place, par une triple

manipulation : replacer les numéros dans le schéma à partir du texte, reconstituer, dans le texte, numéro et groupe nominal à partir du schéma et des paragraphes explicatifs, enfin, reconstituer numéro/groupe nominal/paragraphe explicatif donnés pêle-mêle, à partir du schéma et d'autres indices textuels (tels que ceux assurant la cohésion textuelle : « la chambre de la Reine », « la chambre », « une femme », « la chambre de la Reine »). Une telle activité met l'accent, dans une matière qui n'a pas la préoccupation langagière comme première priorité, sur l'organisation discursive et la cohésion textuelle. Effectuée en petits groupes, elle donne en outre lieu, au même titre que celle présentée ci-dessus, à un échange langagier.

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES POUR LA CLASSE DE MATHÉMATIQUES

La résolution de problèmes est, on le sait, une technique très employée dans la classe de mathématiques. Rien n'empêcherait que le problème à résoudre ne comprenne aucun des signes habituellement associés aux mathématiques mais soit d'ordre exclusivement langagier ; la résolution dudit problème mobiliserait, quant à elle, les mêmes opérations cognitives que celles en jeu lors de la résolution de problèmes mathématiques : transformation d'une information initialement donnée par mise en relation de ses composantes, élaboration d'hypothèses et raisonnement déductif.

On trouvera, dans le *Cahier Pratique* du présent numéro de *Québec français*, un exemple d'une « énigme langagière ». Une telle énigme conduit donc les élèves à lire et à relire les indices pour résoudre les problèmes. Les indices sont présentés pêle-mêle, de telle manière que certains qui peuvent être utilisés immédiatement soient mélangés avec d'autres qui ne peuvent être utilisés qu'une fois les premiers employés.

La manière de faire travailler les élèves revêt en outre une importance certaine : si la résolution de l'énigme est faite à deux, la tâche requiert, pour sa stricte exécution, un échange langagier.

Une telle activité introduit la préoccupation du développement langagier dans la classe de mathématiques, elle pourrait également être proposée telle quelle dans la classe de français. On voit bien, dans une telle perspective, que la mise en avant du développement langagier et cognitif des élèves dépasse le cloisonnement disciplinaire.

DONNER DES CONSIGNES À PARTIR DE FIGURES GÉOMÉTRIQUES

L'activité suivante pourrait avoir fonction de révision de termes géométriques : la classe de mathématiques est divisée en plusieurs groupes de trois ou quatre élèves. Un membre de chaque groupe a sous les yeux une figure géométrique du genre de celles présentées dans le *Cahier Pratique*, p. 79, (les autres membres du groupe ne doivent pas être en mesure de la voir) ; il donne à ses camarades de groupe des consignes orales utilisant le plus grand nombre possible de termes géométriques, pour que ceux-ci dessinent, chacun, la figure. Une fois la tâche exécutée, on compare dans chaque groupe, la figure qui a servi de point de départ aux consignes orales et celles auxquelles ces consignes ont donné lieu : la comparaison permet un échange oral sur la production de consignes (ordre, précisions, etc.) et sur leur compréhension ainsi que sur la précision des termes géométriques.

Cette activité² pourrait donner lieu aux prolongements suivants :

- le dessin (non modifié) obtenu à partir de l'écoute des consignes orales sert de point de départ à d'autres consignes orales données par un élève à des membres d'autres groupes que le sien et ainsi de suite.
- les élèves sont invités à créer leur propre figure et à en donner des consignes de reproduction selon la procédure décrite plus haut.

UNE EXPÉRIENCE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE : GÉOGRAPHIE ET LITTÉRATURE

Durant l'année universitaire 1988/1989, dans le cadre d'un cours de géographie du Canada, s'est déroulée, avec les dix étudiants du cours, l'expérience suivante, nouvelle et inusitée, puisqu'elle associait étroitement géographie et littérature. Le travail consistait dans l'analyse du contenu géographique ou,

plus précisément, dans la description et la perception du Manitoba et de l'Ouest canadien dans la littérature d'expression française. Ce travail a été proposé dans un cours de géographie pour diverses raisons :

- les étudiants doivent lire régulièrement des textes bien écrits, — on peut constater qu'ils ne lisent pas assez ou qu'ils n'ont peut-être pas été encouragés à lire de tels textes ;
- on constate également que plusieurs étudiants ont de la difficulté à bien saisir les nuances dans des textes spécialisés ; ils les interprètent de façon erronée, même si le texte est bien écrit ;
- étant dans un cours de troisième année, les étudiants ont déjà une connaissance de base de la géographie, notamment du vocabulaire géographique. Ils sont donc en mesure de lire un texte tout en s'arrêtant, en même temps, sur son contenu géographique : le vocabulaire, la toponymie, les descriptions, etc. ;
- c'est aussi, peut-être, une façon de les intéresser à la littérature, puisqu'il ne faut pas oublier que, très souvent, les écrivains racontent des moments vécus et décrivent leurs expériences : ils sont, en quelque sorte, les témoins de leur époque. À titre d'exemples, on peut mentionner *La Petite Poule d'eau* de Gabrielle Roy, *Un homme se penche sur son passé* de M. Constantin-Weyer, *Agaguk* de Yves Thériault.

Il s'agissait donc :

- 1) de lire une œuvre littéraire ;
- 2) de relever le vocabulaire géographique - géographie physique, géographie humaine, géographie économique, tous les aspects de la géographie - par ordre alphabétique avec la pagination ;
- 3) de faire l'inventaire de la toponymie par ordre alphabétique avec la pagination ;
- 4) de dessiner une carte, s'il y a lieu ;
- 5) de dégager les descriptions géographiques - phrases ou paragraphes - et de les classer par thèmes ;
- 6) et, finalement, de décrire en quelques pages le cadre géographique de l'œuvre.

C'est une façon différente d'aborder une œuvre littéraire !

À la suite de la présentation du travail au début de l'année, il y a eu, de la part des étudiants, un certain effet de surprise, de nombreuses réticences, voire de hauts cris. Quelques étudiants ont remis de très bons travaux. Ils ont aimé l'expérience et ont fait des commentaires dans ce sens.

CONCLUSION ET PROSPECTIVES

Les quelques exemples ci-dessus³ présentés se rattachent tous à une même préoccupation commune aux matières : le développement langagier de l'élève. On aura également noté que, dans bien des cas, les stratégies pédagogiques proposées mettent, explicitement et volontairement, l'accent sur cette attention portée au langage.

Plus fondamentalement, ces exemples illustrent, semble-t-il, les deux volets indissociables de l'acte pédagogique : l'enseignement et l'apprentissage. En ce qui concerne le premier, ce dont il est ici question, constamment, c'est cette denrée fondamentale de l'exercice pédagogique : l'imagination pédagogique ; quant au second, il s'agit de concevoir l'ensemble du curriculum comme un lieu de l'apprentissage langagier.

1. Citation extraite de *Le Français en tout et par tous ; Français, cycle intermédiaire*, Ontario, Ministère de l'Éducation, 1981, 3.

2. L'idée originale de cette activité est empruntée à Capello, G. et Grellet, F. (1982). *C'est facile à dire. Recueil d'exercices de grammaire et d'actes de paroles*. Paris, Hatier, 22. Elle est ici présentée contextualisée à la classe de mathématiques.

3. Le *Cahier Pratique* du présent numéro de *Québec français* présente d'autres exemples ; on pourra s'y reporter pour élargir l'éventail des activités ici proposées.