

Québec français



Vers un enseignement stratégique de la langue maternelle

Commission pédagogique

Number 92, Winter 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44487ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Commission pédagogique (1994). Vers un enseignement stratégique de la langue maternelle. *Québec français*, (92), 69–71.



VERS UN ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE

Des problèmes épineux sont au cœur de la pédagogie de la langue maternelle au Québec. Ces questions sont débattues dans tous les établissements d'enseignement et sur la place publique. Les solutions avancées fusent de toute part et relèvent d'options pédagogiques souvent contradictoires donnant l'image d'une école tantôt à la dérive, tantôt déchirée ou éclatée. Or cette tension continue provoque des effets néfastes sur la participation des professeures et des professeurs dans la poursuite des objectifs pédagogiques que s'est fixés l'école.

L'AQPF tient, dans ce premier volet d'une série de positions traitant de la pédagogie de la langue et de la littérature, à contribuer à l'approfondissement de la réflexion en la situant au niveau des interventions et des stratégies à privilégier pour améliorer l'apprentissage. La présente position s'inspire de la psychologie cognitive, courant de recherche, de réflexion et d'action qui éclaire l'acte pédagogique en donnant des informations sur la façon d'apprendre de l'être humain. L'AQPF est consciente des limites de ce courant et entend, dans ses avis ultérieurs, proposer d'autres voies d'amélioration.

La problématique

Lorsqu'ils décrivent les problèmes qu'ils vivent dans leur salle de classe, les maîtres font un premier constat : plusieurs connaissances restent inertes dans la mémoire des élèves, jeunes ou adultes. Ceux-ci possèdent une somme de connaissances qu'ils ont de la difficulté à utiliser au moment opportun. En outre, plusieurs manquent d'autonomie dans leur apprentissage. Les en-

seignantes et les enseignants constatent que ces élèves ont constamment besoin de leur approbation ; ils ne se souviennent plus comment effectuer les tâches proposées même s'ils les ont exécutées plusieurs fois. Fait paradoxal, les élèves accordent de plus en plus d'importance à leur réussite en français, mais ils sont souvent peu motivés à participer au cours de français, car ils ont l'impression, à tort ou à raison, de ne rien apprendre de nouveau, de « rabâcher » toujours les mêmes notions. Les enseignantes et les enseignants proposent des tâches, au fil des années, de plus en plus complexes, s'appuyant sur les connaissances déjà systématiquement enseignées. Or les élèves ne parviennent pas à transférer ces connaissances acquises dans le contexte restreint d'une leçon ou d'exercices à des contextes plus larges et plus complexes d'une production écrite ou d'une activité de compréhension de texte.

Ces problèmes ne sont pas nouveaux et de nombreuses causes ont été relevées pour en expliquer l'occurrence. En premier lieu, on peut invoquer des facteurs liés au contexte social : la valeur accordée à la langue, à la lecture et à la culture dans la famille, la démocratisation de l'enseignement et ses répercussions sur la clientèle scolaire, la multiplicité des rôles dévolus à l'école et la dévalorisation du statut d'étudiant dans notre société. En deuxième lieu, certaines conditions sont liées à l'organisation scolaire et viennent aussi expliquer cet état de fait : diminution du temps d'enseignement du français, réduction de la langue maternelle à une matière scolaire isolée des autres matières, augmentation du nombre d'élèves dans les classes, lour-

deur de la tâche de correction et usage abusif des tâches évaluatives.

La solution à plusieurs de ces problèmes échappe pour une bonne part au maître dans sa salle de classe, car elle relève du gouvernement, du ministère de l'Éducation, de la famille ou de la société en général. Toutefois, on ne peut occulter le rôle fondamental de l'enseignante et de l'enseignant dans la formation des jeunes ou des adultes quels que soient le contexte social et les conditions pédagogiques qui ont cours dans l'école ou le centre. C'est dans cette perspective que l'AQPF soutient qu'il faut mettre l'accent sur l'enseignement, acte privilégié par lequel un maître aide un apprenant à se former. Depuis plusieurs années, des recherches sur l'apprentissage sont menées en étroite collaboration avec des enseignantes et des enseignants. L'AQPF juge important de diffuser les conclusions de ces travaux, car elles proposent des solutions d'ordre didactique permettant aux pédagogues de jouer pleinement leur rôle.

Ces pistes sont en continuité avec la pratique des enseignantes et des enseignants expérimentés : partir du connu vers l'inconnu, faire constamment des liens avec les notions déjà vues en rappelant aux élèves le contexte dans lequel avait lieu l'apprentissage, annoncer l'objectif visé, proposer des défis réalistes et des tâches signifiantes. Non seulement la psychologie cognitive confirme les intuitions et les pratiques de ces enseignantes et des enseignants, mais elle propose de nouveaux éléments qui viennent expliquer l'efficacité de ces pratiques et les enrichir. C'est ainsi que s'est développé l'enseignement stratégique.

Une piste d'amélioration

Quatre points nous paraissent déterminants en ce qui a trait à l'enseignement.

Premièrement, la psychologie cognitive reconnaît trois types de connaissances :

- a) les connaissances déclaratives (connaissances théoriques répondant à la question « quoi ? » ; par exemple, savoir énoncer la règle d'accord des participes passés) ;
- b) les connaissances procédurales (connaissances pratiques équivalant à des savoir-faire, des habiletés, répondant à la question « comment ? » ; par exemple, savoir franchir les étapes pour écrire un récit d'aventures) ;
- c) les connaissances conditionnelles (répondant aux questions « quand ? » et « pourquoi ? » ; par exemple, savoir quand recourir au contexte plutôt qu'à la dérivation lexicale devant un mot inconnu).

Deuxièmement, il ne peut y avoir apprentissage en profondeur sans l'organisation constante des connaissances. L'élève doit être amené systématiquement à organiser ses connaissances en réseaux ; il doit faire des résumés et des synthèses.

Troisièmement, les activités métacognitives jouent un rôle majeur dans l'apprentissage. L'élève, quel que soit son âge, doit apprendre à apprendre ; il doit s'approprier son propre processus d'apprentissage et, tout au long de l'activité comme à son terme, le maître doit lui faire prendre conscience de la façon dont il s'y prend pour réaliser une tâche, accomplir un travail, colliger des informations ou encore comprendre le sens d'un texte.

Quatrièmement, le transfert des connaissances n'est pas un processus qui s'effectue automatiquement ; il ne peut se réaliser que dans des tâches complètes, complexes et signifiantes. Ce transfert doit être enseigné au travers d'activités de comparaison, de mise en parallèle, le maître pointant à l'élève les ressemblances et les différences.

En dernier lieu, il importe de souligner que tous ces facteurs concourent à la motivation de l'élève et ont des incidences sur son estime de soi, la perception qu'il a de lui-même comme apprenant et de l'école comme milieu de vie et d'épanouissement.

La tâche de l'enseignante et de l'enseignant dans la classe de français : quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire ?

Revenons maintenant aux problèmes pédagogiques énoncés et voyons en quoi un enseignement stratégique du français constitue une piste de solutions.

Le premier problème énoncé concernait les connaissances inertes des élèves. C'est une situation dans laquelle se retrouvent souvent les enseignantes et les enseignants. Les élèves ont déjà fait l'apprentissage d'une notion ou ont commencé à développer une habileté, mais ne s'en souviennent pas. Et quand les élèves se rappellent certains éléments, leur compréhension apparaît souvent confuse et désorganisée. À cet égard, la psychologie cognitive propose à l'enseignante et à l'enseignant d'organiser les connaissances antérieures des élèves ; en abordant une notion ou une habileté, l'enseignante ou l'enseignant demandera à ses élèves ce qu'ils savent déjà sur cette notion ou sur cette habileté et tentera ensuite de mieux structurer les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles que ses élèves possèdent. Cette activité permet notamment d'identifier les connaissances floues ou partielles des élèves, d'y apporter les précisions appropriées et d'y revenir tout au long de l'activité pour permettre aux élèves de construire un réseau de connaissances efficaces.

L'enseignante ou l'enseignant dispose de divers moyens permettant à l'élève d'augmenter son autonomie face à la réalisation d'un travail ou d'une tâche. Il peut illustrer la tâche en l'exécutant devant la classe, en disant à haute voix comment il s'y prend. Par exemple, il va corriger un texte devant ses élèves et illustrera ses stratégies de correction : on parle alors de « mode-

lage ». L'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant se poursuivra par une pratique guidée qui consistera à proposer un travail semblable sur lequel on reviendra en faisant verbaliser par les élèves comment ils ont effectué le travail, comment ils ont résolu leurs difficultés, en confirmant ou en corrigeant leurs façons de procéder. En plus du modelage et de la pratique guidée, les enseignantes et enseignants doivent expliquer aux élèves les indices qui leur permettent de se rendre compte d'une erreur en écriture ou d'une maldonne en lecture, leur enseigner à poser le bon diagnostic et à choisir les stratégies correctives appropriées. En intervenant ainsi au niveau de la métacognition, l'enseignante ou l'enseignant amène ses élèves à prendre conscience de leur propre mode d'apprentissage et à mieux le contrôler.

La dernière facette de la question a trait au transfert des connaissances. Pour qu'il y ait transfert de connaissances (le terme connaissance englobe ici les connaissances théoriques et les stratégies ; les savoir-faire, les habiletés et les automatismes), celles-ci doivent être intégrées dans des tâches complexes, complètes et signifiantes, par exemple lire un poème ou un roman, écrire un récit, écouter un reportage, présenter un exposé. Ces tâches doivent être nombreuses et variées et les élèves doivent réinvestir les connaissances acquises d'un contexte à un autre, dégager les régularités du fonctionnement de la langue, utiliser en production ce qui a été exploré en compréhension.

Ces activités amènent les élèves à prendre conscience des outils cognitifs qu'ils ont élaborés et de leur transférabilité dans d'autres situations de leur vie scolaire et de leur vie personnelle. Ils vont ainsi appliquer aux textes en histoire, en géographie et en sciences les stratégies apprises au cours de français lors de la lecture de textes informatifs. De la même façon, ils vont comprendre que certains savoir-faire développés en classe de français, par exemple, élaborer un plan ou encore réviser un texte, sont utiles lors de la rédaction d'un travail de recherche ou

d'un compte rendu de laboratoire. Sans cet aller-retour constant entre ce que les élèves réalisent et l'objectivation de leurs réalisations, il ne peut y avoir d'apprentissage menant à une maîtrise de la langue maternelle.

L'AQPF est d'avis qu'en améliorant l'acte pédagogique, le maître modifie par ricochet les facteurs qui influencent la motivation scolaire, c'est-à-dire les croyances des élèves quant à leur potentiel et la perception qu'ils ont des tâches à réaliser. Ce faisant, l'enseignante ou l'enseignant démontre aux élèves qu'il vaut la peine de s'engager et de persister dans les tâches proposées et que si celles-ci apparaissent répétitives, c'est pour leur permettre d'acquérir une plus grande habileté à les exécuter. C'est à cette condition, faire vivre aux élèves des réussites à partir de leurs ressources cognitives et des efforts qu'ils consentent, que le maître les rend autonomes et responsables. C'est ainsi, pensons-nous, que le maître contribue dans le cadre d'interventions qui relèvent de sa compétence professionnelle, à développer chez l'élève, jeune ou adulte, l'estime de soi et la confiance dans ses capacités d'apprenant. Sans résoudre entièrement le problème du décrochage scolaire, le maître peut prévenir les difficultés d'apprentissage et aider l'élève à développer une vision positive du rôle et de la place de l'école dans la société.

Commission pédagogique

À LA LUMIÈRE DE CES DONNÉES, L'AQPF RECOMMANDE :

• AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

- 1- qu'il reconnaisse comme essentielle, dans chaque commission scolaire, la fonction de conseillère et de conseiller pédagogique en français ;
- 2- qu'il facilite aux enseignantes et aux enseignants l'accès à des programmes de perfectionnement en didactique de la langue et de la littérature ;
- 3- qu'il fasse en sorte que les programmes de formation des maîtres au secondaire comportent des cours obligatoires de pédagogie de la langue pour les enseignantes et enseignants de toutes les disciplines ;
- 4- que dans ses programmes de recherche, il accorde une attention particulière aux projets en enseignement stratégique ;

• AUX COMMISSIONS SCOLAIRES

- 5- qu'elles fassent en sorte que la tâche des conseillers et des conseillères pédagogiques en français soit consacrée exclusivement et entièrement au dossier du français ;
- 6- qu'elles facilitent, pour les enseignantes et enseignants qui le désirent, l'accès à des activités de perfectionnement en pédagogie de la langue maternelle ;
- 7- qu'elles s'assurent que les enseignantes et les enseignants aient accès facilement à des ouvrages didactiques variés, leur permettant de mettre à jour leurs connaissances et leurs savoir-faire ;
- 8- que dans l'attribution des tâches, elles s'assurent que les enseignantes et les enseignants de français possèdent une formation de base en enseignement du français ;

• AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

- 9- qu'elles et qu'ils mettent sur pied, dans leur milieu respectif, des activités (lecture, discussions, projets de recherche ou innovation pédagogique) centrées sur l'enseignement stratégique de la langue maternelle ;
- 10- qu'elles et qu'ils s'informent des démarches pédagogiques utilisées dans les autres disciplines et, s'il y a lieu, élaborent, particulièrement à l'ordre secondaire et collégial des projets conjoints avec les enseignantes et enseignants de ces disciplines.