

Québec français



## Cinq options pédagogiques pour l'apprentissage de la langue écrite

Michel Pagé and Gilles Primeau

Number 27, October 1977

Communication écrite

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56662ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pagé, M. & Primeau, G. (1977). Cinq options pédagogiques pour l'apprentissage de la langue écrite. *Québec français*, (27), 39–43.

## CINQ OPTIONS PÉDAGOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE

*Cet article ne vise pas à promouvoir une conception parmi d'autres, même si les auteurs ont un point de vue précis en la matière. Il se veut plutôt une réflexion qui embrasse toutes les conceptions qui ont cours actuellement, en ne s'arrêtant pas exclusivement au contexte québécois; cette réflexion concerne aussi ce qui se passe en France, en Angleterre et aux États-Unis.*

Traiter de la pédagogie de la langue écrite est un sujet particulièrement délicat. C'est un terrain sur lequel s'affrontent ou coexistent avec tension des positions différentes. Leurs tenants sont pratiquement obligés d'y adhérer avec force, compte tenu que l'éducation des élèves à la maîtrise du langage écrit est une tâche difficile: les standards en tout domaine sont contestés; l'oral est souvent proposé comme prioritaire; la diminution des performances est la cible d'opinions le plus souvent alarmistes.

Les positions qui sont exprimées sur ce sujet sont, pour la plupart des cas, des positions en faveur d'une conception arrêtée de la pédagogie du langage. Un tel est partisan du *Bon Usage* et n'en démord pas; un autre veut implanter les exercices structuraux; entre les deux, un adversaire acharné de l'enseignement de la grammaire voudrait les convertir à sa position. Que ce soit pour défendre une conception qu'une vie d'enseignement a contribué à bâtir et que l'on sent contestée, que ce soit pour tenter d'influencer une décision politique à différents niveaux ou encore un effort d'orienter le progrès dans un sens particulier, chacun cherche à consolider ses positions. Dans un tel contexte, une entreprise de clarification oblige à adopter au niveau d'analyse qui se situe au-delà des réalités complexes présentant de multiples facettes de la pratique quotidienne. Précisons que le présent article ne se veut pas une description nuancée de toutes ces facettes. Il vise plutôt à

définir des options dominantes auxquelles le maître adhère toujours avec plus ou moins de cohérence, mais des options qu'il est utile de préciser dans la mesure où elles peuvent permettre à chacun de mieux identifier les orientations majeures de la pédagogie de l'écrit.

### Nécessité de critères d'analyse des activités d'apprentissage

En matière de langue écrite, les critères d'analyse les plus fréquemment employés pour différencier les approches pédagogiques sont tirés de l'objet d'enseignement, la langue, et non du sujet, l'élève. Ils ne prennent en considération que le type de grammaire employée. S'inspirant de l'évolution des théories linguistiques, Eddy Roulet (1972) ainsi que Simone Delesalle et Héliène Huot (1974), Jean Peytard et Émile Genouvrier (1970) ont publié des documents représentatifs d'une telle approche. Ces études ont largement contribué à « relativiser » la description de la langue que fournit la grammaire analytique traditionnelle en la confrontant aux théories linguistiques modernes et en situant toutes les approches actuelles dans l'évolution des connaissances linguistiques. Les procédés de mise en marché et de promotion des manuels scolaires utilisent largement ce type de comparaison. Par exemple, tel manuel sera présenté comme supérieur parce qu'il va « des ensembles de mots aux mots isolés » ou parce qu'il « s'inspire largement de la linguistique distributionnelle et générative », tel autre emprunte « aussi bien aux théories distributionnelles que génératives et transformationnelles ».

Bien qu'intéressants à plusieurs égards, les critères linguistiques utilisés pour différencier les approches pédagogiques demeurent en deçà de la réalité sur plusieurs points:

- dans les pratiques pédagogiques connues axées sur un manuel de grammaire, il y a des activités d'apprentissage qui ne se ramènent pas exclusivement à l'étude de la grammaire et qui échappent aux critères retenus;
- il existe des pratiques pédagogiques où l'étude de la grammaire n'occupe pas une place centrale et même aucune place. Dans un tel cas, ces pratiques ne peuvent être analysées à l'aide des mêmes critères;
- enfin, ces critères ne permettent pas d'analyser les processus d'apprentissage utilisés. Deux manuels relevant d'écoles linguistiques opposées peuvent utiliser les mêmes processus d'apprentissage. L'application des critères d'analyse ici retenus ne soulignerait pas ce phénomène. De même, ces mêmes critères ne permettent pas d'analyser les autres activités d'apprentissage de l'écrit. Ce sont des critères axés sur l'objet de l'enseignement et non sur la démarche d'apprentissage des élèves.

Mais ce ne sont pas les seules carences que l'on peut souligner. Un tel point de vue dans l'analyse des diverses conceptions pédagogiques cherche à répondre à une seule question: quelle grammaire faut-il enseigner? Deux questions plus fondamentales sont ainsi esquivées: <sup>(1)</sup>

- comment s'acquiert la maîtrise des habiletés à la communication écrite?
- quel est le rôle de l'enseignement d'une grammaire dans l'éducation du langage écrit?

**Depuis quand date  
la crise  
de l'enseignement  
du français?**

C. Hopper



Pour aborder ces questions dans l'analyse des pratiques pédagogiques, il faut se référer à des critères qui permettent de voir ces pratiques sous l'angle des activités d'apprentissage qu'elles préconisent. L'analyse que nous proposons s'articule autour de deux concepts majeurs: celui de *connaissance verbale systématisée* et celui d'*expérience*. Ces deux concepts, croyons-nous, permettent l'analyse de toutes les pratiques pédagogiques en fonction de la préférence qui est accordée à l'un ou l'autre de ces deux modes d'apprentissage. Les paragraphes qui suivent explicitent ces deux concepts fondamentaux.

### Le langage: savoir et pratique

Le langage est une faculté que l'on peut considérer sous deux angles distincts: celui du savoir et celui de la pratique. Regardons-le d'abord sous l'angle d'un savoir. « Une langue est un ensemble de sons articulés les uns par rapport aux autres et placés dans un système à plusieurs niveaux: la sémantique, la syntaxe, le lexique, la morphologie grammaticale, la phonologie et la stylistique. » (Bibeau et Pagé, 1976). Ces divers niveaux sont issus du découpage pratiqué par la linguistique, à l'aide duquel elle délimite et décortique l'objet de ses analyses dont le résultat constitue un *ensemble de connaissances sur la langue*. La grammaire codifie les règles d'une langue et les présente sous la forme d'un système visant la cohérence et l'exhaustivité la plus grande. Elle constitue un sous-ensemble des connaissances sur la langue. De plus, nos connaissances sur le langage ne se limitent pas uniquement au savoir sur la langue: la psycholinguistique, la sociolinguistique et les sciences de la communication ont aussi accumulé des connaissances en matière de langage. Toutes ces connaissances sur le langage sont le résultat d'études des comportements verbaux et, en particulier, de la langue utilisée par les membres des communautés linguistiques.

Les connaissances ainsi accumulées et ordonnées sont transmissibles par des instructions verbales et par *voie de conséquence* peuvent être acquises par l'*instruction verbale*. C'est le mode d'apprentissage le plus naturel en l'occurrence puisque les connaissances communicables sont déjà inscrites dans des formulations verbales. Chez celui qui les reçoit, les connaissances ainsi acquises n'existent que dans la formulation verbale dans laquelle elles sont reçues et conservées: elles peuvent être mémorisées, répétées, retransmises, comparées, intégrées à d'autres connaissances, etc.

Cependant, si ces connaissances ne sont pas incompatibles avec le fait de parler une langue, elles ne sont pas essentielles. Des usagers d'une langue ne possèdent pas

obligatoirement les connaissances explicites qui décrivent la langue qu'ils parlent. La pratique d'une langue est nécessairement antérieure à la codification des règles qui la régissent. Les Grecs rédigeaient des poèmes avant même d'avoir l'idée de faire une grammaire.

Il y a donc un second angle sous lequel on doit considérer le langage, celui de la pratique où il apparaît comme un ensemble d'habiletés à employer une langue pour les fins de la communication, sans que ces habiletés aient le statut de connaissances explicites. La maîtrise d'une langue implique obligatoirement la pratique; *l'expérience est le mode d'apprentissage auquel on a naturellement recours lorsque le résultat visé doit faire partie du répertoire d'habiletés du sujet*. Il est bien connu que « c'est en forgeant... ».

« C'est en forgeant... », bien sûr, mais ça aide de pouvoir observer au besoin un expert au travail et de profiter de conseils, avis, informations qu'il peut transmettre. L'apprentissage peut ainsi être plus rapide, mais l'essentiel est que ce qui est ainsi acquis soit intégré à la pratique et prenne place dans un répertoire d'habiletés en voie de construction.

Le joueur d'échecs, quand il joue sa partie, exploite son habileté en ce domaine. S'il écrit un traité sur les échecs, il analyse les composantes de son habileté et, à l'aide du langage, les formule en règles, préceptes, explications et conseils. Pour le lecteur, ce livre transmet des connaissances qui ne deviendront habiletés<sup>(2)</sup> que si la pratique lui permet de les intégrer à l'usage; sans quoi elles demeurent des connaissances qui n'existent que dans la formulation verbale dans laquelle elles sont reçues et conservées. À la limite, *l'explicitation verbale des composantes d'une habileté n'est recevable et utilisable que par celui qui possède déjà une bonne maîtrise de l'habileté* (Olson et Bruner, 1975).

La maîtrise d'une langue et la connaissance codifiée des règles qui décrivent cette langue constituent ainsi deux versants d'une même réalité. Ces deux aspects peuvent être complémentaires, mais ils ne sont pas équivalents: ce sont deux façons entièrement différentes de posséder une langue qui résultent de deux démarches d'apprentissage entièrement distinctes. Par exemple, je peux savoir qu'en japonais le verbe occupe toujours la dernière position dans une phrase et être incapable d'en produire une seule.

Une étude qui s'articule autour de ces deux concepts distincts, soit celui d'instruction verbale (transmission de connaissances) et de pratique (maîtrise des habiletés) permet d'analyser les pratiques pédagogiques dans leur nature même puisqu'elle saisit le mode d'apprentissage privilégié qui sert à les caractériser.

Ces deux critères d'analyse nous permettent de retenir cinq grandes rubriques sous lesquelles se situent les pratiques pédagogiques en vogue au Québec, aux États-Unis, en France et en Angleterre.

### 1 — L'activité grammaticale traditionnelle<sup>(3)</sup>

Dans ce type de pédagogie, largement pratiquée au Québec, le manuel de grammaire scolaire occupe la place centrale. Toutes les activités d'apprentissage de la langue écrite gravitent autour du programme à contenu que constitue la suite des chapitres du livre. Il importe peu, dans notre propos, qu'il s'agisse d'un manuel ancien (la grammaire Grevisse) ou d'un manuel dit renouvelé (Galichet ou Dubois-Lagane). Ce qui importe ici, c'est l'usage qui en est fait.

Dans l'activité grammaticale traditionnelle, le manuel est enseigné, c'est-à-dire que l'ensemble des connaissances sur la langue que contient le manuel est transmis directement aux élèves dans la formulation verbale telle qu'elle apparaît. Ils apprennent ainsi quels sont les différents constituants de la phrase, selon quelles règles ils se combinent entre eux, quels sont les différents types de phrases, etc... Ils apprennent aussi à appliquer cette logique analytique et son métalangage à des extraits de textes écrits par des auteurs consacrés comme modèles.

Quant aux règles de l'orthographe grammaticale, elles sont greffées à tout le système d'analyse catégorielle dans la mesure où c'est la catégorie à laquelle appartient le mot qui est la clé d'accès à l'énoncé de la règle qui décrit son fonctionnement orthographique. Par exemple, étant un *adjectif*, tel mot s'accorde avec le *nom* qu'il qualifie. Les exercices d'application, plus ou moins nombreux et redondants, qui accompagnent l'enseignement de la grammaire, sont destinés à faire utiliser par les élèves le système d'analyse de la langue pour solutionner des problèmes de fonctionnement orthographique. Ils sont quelquefois confectionnés de telle façon que toute l'activité des élèves consiste à retrouver, parmi les règles apprises, celle qui s'applique au cas particulier. Généralement, il n'y a qu'une seule règle à appliquer et l'élève est mis sur la piste par la consigne.

Les manuels qui s'accrochent à ce type de démarche pédagogique sont nombreux et bien connus au Québec: *Mon livre de français* (F.S.-C.), *Langue française* (éd. FM), *La grammaire à l'école active* (C.E.C.), les différentes grammaires de Galichet (MHM) et celles de Grevisse, *Grammaire fonctionnelle de la langue française* (Galizot), *Grammaire pour l'expression* (Legrand), les cahiers De Bray, etc.



Le mode d'apprentissage clairement privilégié par ce type de pratique pédagogique est l'instruction verbale parce que l'approche adoptée consiste à transmettre aux élèves les connaissances sur la langue que contient un manuel: on n'y retrouve pas de pratique du langage dans la mesure où les élèves n'ont pas à écrire dans un contexte de communication véritable.

L'essentiel des activités d'apprentissage consiste à appliquer un système d'analyse de la langue à des écrits fabriqués de toute pièce. <sup>(4)</sup>

Si l'on veut isoler le postulat sur lequel s'appuie ce type de pédagogie, il s'énoncerait comme suit: la maîtrise de la langue écrite s'acquiert par la connaissance d'un discours métalinguistique permettant d'énoncer toutes les règles du fonctionnement des éléments de la langue tel qu'on l'observe chez des usagers consacrés comme modèles et à les appliquer dans des exercices hors contexte. Est jugé comme excellent l'élève qui peut analyser un grand nombre de phrases différentes et qui peut énoncer un grand nombre de règles d'orthographe grammaticale.

## 2 — L'activité grammaticale renouvelée

L'approche pédagogique identifiée ici sous l'appellation d'activité grammaticale renouvelée n'a rien de commun avec l'enseignement, tel qu'analysé précédemment, d'un système de description de la langue; même si le contenu des activités de ce dernier a été mis à jour à l'aide des développements récents de la linguistique, il n'entre pas dans la présente catégorie. Il s'agit plutôt d'un renouvellement de l'activité grammaticale elle-même et non uniquement d'un renouvellement de contenu. Il importe d'en saisir le sens exact.

Les activités d'apprentissage sont conçues de façon à amener les élèves à manipuler des phrases dont ils parviennent à dégager progressivement les lois de fonctionnement; le maître guide ce cheminement à l'aide d'exercices d'analyse de phrases, agencés et dirigés essentiellement dans le but de provoquer la saisie du rôle des constituants dans l'organisation syntaxique de la phrase. C'est en cela que consiste le renouvellement de l'activité grammaticale;

— les activités d'apprentissage sont dirigées essentiellement vers la découverte de notions, suivant un cheminement inductif;

— on utilise un métalangage qui permet de formuler les observations sur l'organisation syntaxique des phrases dans les termes familiers des élèves.

L'enseignement de connaissances sur la langue est ainsi remplacé par un cheminement progressif conduisant les élèves à la découverte de ces connaissances, ce qui

en assure une meilleure compréhension. Mais il s'agit essentiellement de connaissances dans la mesure où c'est l'explicitation verbale des lois du fonctionnement de la langue, appréhendée dans ses aspects formels, qui est la résultante de cette démarche d'analyse de la langue coupée de la pratique significative.

Dans les réalisations typiques de cette conception pédagogique <sup>(5)</sup>, l'analyse de la langue est bien sûr différente de celle que présente la grammaire scolaire traditionnelle. Elle s'inspire de la grammaire transformationnelle, dont on adopte l'approche centrée sur l'organisation syntaxique de la phrase prise comme unité; les éléments constituants, qu'il s'agisse de groupes ou de mots isolés, sont appréhendés essentiellement à travers leur rôle dans l'organisation syntaxique de la phrase.

Du point de vue qui nous intéresse, ce ne sont pas les différences de cet ordre qui importent le plus. Si on analyse cette conception pédagogique sous l'angle de l'activité d'apprentissage, nous isolons comme caractéristique essentielle que l'on n'enseigne pas aux élèves un système de règles qu'ils appliquent dans les exercices d'analyse.

Ce mode d'apprentissage est fort peu connu et, à notre connaissance, il n'est pas pratiqué dans les classes du Québec.

## 3 — L'exercice structural

L'activité d'apprentissage caractéristique de l'exercice structural consiste à effectuer sur des phrases une variété d'opérations qui conduisent à la découverte intuitive des contraintes structurales de la langue. La priorité est ainsi donnée à une certaine forme de pratique de la langue, pratique comparée souvent à la pratique des gammes dans l'apprentissage d'un instrument de musique, qui est une manipulation variée de l'instrument dans le but de fixer les coordinations produisant les structures sonores. Dans l'exercice structural, la pratique n'est pas l'usage de la langue; c'est plutôt l'exécution d'opérations techniques sur la langue. Les opérations à exécuter sont commandées par le type de structure à exploiter et, en ce sens, toute la programmation de l'exercice structural est dominée par un contenu linguistique préétabli.

L'exercice structural était à l'origine une pratique pédagogique visant à l'acquisition d'une langue seconde. Et à l'oral seulement. L'utilisation en est, depuis un certain nombre d'années, proposée pour l'acquisition de la langue maternelle et vise essentiellement la norme écrite <sup>(6)</sup>. L'analyse que fait Hopper (1976) le démontre clairement. Une analyse des diverses pratiques pédagogiques en éducation du langage écrit doit nécessairement s'y arrêter. Précisons qu'il s'agit ici de l'exercice structural

proprement dit et non pas de l'ensemble des pratiques pédagogiques dans lesquelles il est inséré à dose plus ou moins grande. Par exemple, faire un exercice de permutation pour aider un élève à réussir sa communication écrite, ce n'est pas adhérer à la pédagogie de l'exercice structural.

La pratique intégrale de l'exercice structural exclut l'enseignement de connaissances sur la langue. Par sa nature même, il doit se substituer totalement à toute forme d'enseignement verbal de catégories, règles, etc... La maîtrise des structures de la langue qu'il poursuit comme objectif n'implique pas nécessairement une étape d'explicitation des structures acquises. Le marché de l'édition française offre quelques publications qui appliquent cette conception pédagogique. Quelques-unes ont traversé nos frontières: *Avec les mots de tous les jours* (Hachette), *Imprégnation grammaticale* (l'École) et *De la langue parlée à la langue écrite, exercices structuraux* (Larousse). Cette dernière, retouchée pour le Québec, connaît une certaine vogue.

Dans les programmes d'application de l'exercice structural à l'apprentissage de la langue maternelle que nous connaissons le plus (Genouvrier-Gruwez, 1972 et Malossane, 1973), les structures de la langue sont abordées par unités d'apprentissage minimales. Que l'on suive en cela une progression rigoureuse basée sur les règles inhérentes à l'organisation de la matière, comme le préconise Genouvrier-Gruwez, ou que l'on parte plutôt de ce que l'élève ignore pour combler ses lacunes, comme le recommande plutôt Malossane, l'exercice structural vise un « dressage intuitif » (l'expression est de Legrand, 1973) dont le résultat est une intégration automatisée des structures ainsi isolées en unités.

Le courant américain du « sentence combining » poursuit les mêmes objectifs en assumant les mêmes postulats, bien que les opérations techniques pratiquées sur la langue et les fondements linguistiques de la programmation soient différentes. Stotsky (1975), dans une revue complète des programmes de ce type, en cite comme avantage caractéristique le fait qu'ils libèrent l'élève de la préoccupation de choisir et développer un thème, de choisir et trouver le lexique et les structures syntaxiques. Tout cela lui est fourni et il n'a qu'à se concentrer sur les manipulations syntaxi-

1975

Les articles  
de  
Lysiane Gagnon

La Presse, avril 1975



ques. Le caractère mécanique de ces activités ne saurait être plus nettement démontré: seule reste l'automatisation des acquisitions linguistiques.

Il est d'ailleurs hautement significatif de constater que les ouvrages de Bonnet et Ronaud (éd. l'École), qui sont les manuels les plus purs dans le genre, connaissent un certain succès au Nouveau-Brunswick, province où le français est pratiquement une langue seconde.

#### 4 — La pratique de l'écriture sans activités grammaticales systématiques.

Dans les trois conceptions pédagogiques étudiées ci-dessus, le langage est ramené à des dimensions purement linguistiques instituées en un programme qui doit être appris d'une façon systématique. Tout à l'opposé, un courant pédagogique relativement nouveau et encore peu répandu dans notre milieu met l'accent premier sur la pratique du langage. Il pose comme principe que les activités langagières des élèves en classe doivent avoir comme origine des besoins réels de communication ou d'expression spontanée. Tout usage du langage consistant en des exercices visant des apprentissages linguistiques prédéterminés ou destinés à servir de contrôle de telles acquisitions est strictement évité. On préconise essentiellement la recherche de conditions qui assurent la pratique du langage en situation de communication authentique, conformément au postulat énonçant que la pratique est la condition première et suffisante du développement des habiletés langagières.

La technique Freinet constitue sans doute un prototype de cette conception pédagogique telle que pratiquée en contexte d'éducation scolaire. Le « texte libre » est le centre et l'essentiel de la classe de langue écrite; le travail de « mise au point » des textes comporte une part plus ou moins grande de construction grammaticale et orthographique; elle implique les élèves activement et ne vise qu'un « modelage de l'expression verbale du texte » qui lui donne la forme la plus parfaite possible.

Les élèves ne travaillent donc jamais que sur leur propre production écrite dont la mise au point ne suit pas un programme prédéterminé; l'activité grammaticale se greffe à « l'activité de parole » et elle n'en est jamais que « l'accessoire et le complément ». (7)

Le type pur, respectant rigoureusement le postulat, ne se rencontre probablement pas en contexte scolaire. Margaret Langdon (1961), protagoniste reconnue de l'écriture spontanée, pratiquait ses expériences parallèlement aux leçons tradition-

nelles de langue maternelle visant à satisfaire aux exigences des examens obligatoires.

La contribution anglaise au développement de cette conception pédagogique est particulièrement importante; Nancy Martin et al. (1976), entre autres, rapporte les résultats d'une recherche ayant comme objectif de montrer comment on peut offrir aux élèves une grande variété de destinataires pour leur production écrite et comment on peut susciter la pratique du langage écrit en rapport avec une large variété de fonctions du langage; tous ces moyens sont proposés essentiellement dans le but de créer des situations de communication authentique.

Les activités d'écriture qui peuvent être pratiquées à l'intérieur du programme PILE ne s'inscriraient-elles pas dans la conception présentée ici? On peut certes le considérer ainsi, dans la mesure où elles sont essentiellement l'occasion d'exercer les processus de pensée et de découverte que le programme tend à susciter constamment. Il est d'ailleurs significatif que la conception première de cette série nous vienne du monde anglophone.

Sans chercher l'exhaustivité, il faudrait aussi citer James Moffett (1968, 1973) comme représentatif aux États-Unis de la conception analysée ici.

#### 5 — Un vide à combler

L'application de nos critères d'analyse aux diverses conceptions pédagogiques laisse percevoir un vide: une approche qui intègre pratique et savoir en les rattachant constamment aux exigences des différents discours. Dans cette approche, comme dans la précédente, la pratique du langage assurerait la base expérientielle nécessaire au développement des habiletés: « Placer l'enfant dans une situation où naturellement il a à écrire » dirait le programme-cadre. L'instruction explicite - ce qu'il est convenu d'appeler le contenu linguistique - également nécessaire à un accroissement de la maîtrise du langage, devrait être fournie en réponse à des besoins ponctuels suscités par la réflexion sur la pratique. À la différence de toutes les approches précédentes; on prend en considération toutes les composantes de la communication et, dans ce contexte, la langue reprend son rôle de dimension instrumentale.

Ainsi, la compréhension par les élèves des instructions verbales données par le maître doit être assurée par leur capacité de saisir le rôle fonctionnel des éléments traités, dans un acte de communication particulier. Toute instruction peut et ne doit être fournie qu'en référence à un acte de communication auquel les élèves peuvent accéder par

leur propre expérience ou par la connaissance implicite qu'ils ont pu générer de leurs expériences de communication.

Cette dernière proposition est particulièrement importante. Elle suppose, en termes concrets, que les élèves ne sont pas plongés *ex abrupto* dans une analyse d'un discours produit dans une situation qui leur est étrangère. Par exemple, on ne proposera pas une étude de la lettre si les élèves ne sont pas capables de la rattacher à une expérience significative de communication. Cette approche pédagogique se rattache à deux propositions centrales:

- La pratique significative de la communication écrite est essentielle pour que l'enfant acquière de réelles habiletés;
- La réflexion qu'il opère, avec l'aide du maître, sur cette pratique significative est aussi nécessaire pour qu'il développe ou perfectionne ses habiletés.

Le rôle du maître, dans une telle conception, consiste:

- À placer les élèves dans des situations significatives de communication écrite ou à exploiter celles dont les élèves ont l'expérience;
- À susciter et diriger leur réflexion sur le rôle et le fonctionnement des divers faits de langue produits et/ou nécessaires dans ces situations;
- À fournir les instructions appropriées à la réussite de la communication.

Il est évident qu'une telle approche pose comme objectif premier le développement des habiletés à la communication écrite et qu'elle accorde la priorité à l'apprentissage par expérience. Elle affirme *de facto* que la maîtrise d'un fait de langue ne se révèle que par son utilisation judicieuse dans l'ensemble dynamique d'un acte de communication.

La maîtrise de la langue se révèle également par la somme des connaissances acquises sur cette langue. Dans la présente approche, ces connaissances doivent être le résultat d'une activité d'objectivation entreprise par l'utilisateur à partir de sa propre expérience langagière. Cette activité doit être telle que l'élève puisse expliquer en ses propres termes (8) l'apparition d'un élément soit en s'appuyant sur un ou plusieurs traits qui caractérisent la communication dans laquelle apparaît l'élément étudié, soit encore sur des contraintes propres au code écrit lui-même. Au secondaire, ces activités amènent l'élève à reconnaître les traits logiques et linguistiques qui peuvent caractériser un type de discours. Ces activités s'appuient toujours sur les traits qui marquent le circuit de communication inscrit dans la ou les situations étudiées.



Dans l'enseignement traditionnel, l'apprentissage de la grammaire se ramène souvent à celui d'un discours métalinguistique dont la signification réelle échappe à la compréhension de l'élève. Dans la présente conception, le métalangage <sup>(9)</sup> comme outil est nécessaire à l'exercice de la pensée sur la pratique, mais il sert aux élèves à exercer leur propre pensée et non à mouler leurs essais de compréhension dans un système élaboré par la logique adulte. Une telle approche, et c'est là l'essentiel, fait porter l'activité métalinguistique sur des actes de langage dans lesquels les élèves sont impliqués comme lecteurs ou comme scripteurs. Cette activité prend donc en considération l'interaction des composantes du circuit de la communication dans le but de comprendre les liens qui s'établissent entre les dimensions formelles des messages et les autres composantes, liens qui correspondent souvent à des habitudes culturelles. Il va de soi que l'activité métalinguistique opère aussi sur le fonctionnement orthographique de la langue écrite. L'approche proposée consiste à mobiliser les opérations mentales dont les élèves sont capables à l'âge qu'ils ont. Ils sont appelés à constater les régularités du fonctionnement grammatical du code et à en dégager des constatations.

En bref, l'activité métalinguistique doit viser à guider le pouvoir de compréhension des élèves dans l'observation du fonctionnement du code et à leur faire expliciter leurs opérations dans l'usage de la langue écrite.

### Quelques considérations terminales

Le cadre restreint de cet article ne nous permet pas de présenter, dans le prolongement de cette analyse, l'évaluation de l'apport de chaque approche pédagogique au développement des habiletés du langage écrit. Cependant, une évaluation qui se poursuit à l'intérieur d'une analyse centrée sur le mode d'apprentissage permet bien de dégager les mérites respectifs de chaque approche. Nous terminons donc par des considérations qui restent à l'intérieur de la perspective descriptive propre à cet article.

Il apparaît clairement que la façon de concevoir l'activité grammaticale varie considérablement selon le mode d'apprentissage auquel on accorde la priorité.

Lorsque l'instruction systématique visant l'acquisition de connaissances sur la langue a la priorité, toute la pédagogie procède de façon à suivre un programme préétabli de notions, règles, etc... qui préside à l'agencement des activités d'apprentissage; c'est le cas des deux premiers types de pédagogie analysés: l'activité grammaticale traditionnelle et renouvelée. Dans ce cas, on parvient mal, sinon pas du tout, à intégrer la pratique du langage écrit et l'activité grammaticale; la pratique, s'il s'en fait réellement, a lieu au cours d'activités diffé-

rentes, parallèles et sans liens réels avec l'activité grammaticale. D'autre part, lorsque la priorité est accordée à la pratique du langage en situation de communication authentique, l'activité grammaticale qui se fait n'a pas toujours un caractère systématique et régulier; peu de maîtres y parviennent et toujours au prix d'efforts très considérables. Nombre d'expériences vécues dans cette orientation pédagogique conduisent à constater un certain épuisement inévitable. C'est ce qui semble se produire actuellement en Angleterre <sup>(10)</sup>.

L'exercice structural pratiqué sous la forme d'un programme structuré et autonome ne constitue certes pas la seule voie pour concilier un apprentissage systématique et la pratique de la langue; l'analyse que nous en présentons montre d'ailleurs qu'il n'y a pas de pratique réelle du langage dans ce type d'approche.

Il reste un vide à combler. Nous ne pouvons qu'espérer que des maîtres québécois s'engagent dans cette voie originale et qu'ils soient en cela appuyés à la fois par un programme officiel qui leur laisse une porte ouverte en ce sens et par des recherches locales.

Michel PAGÉ  
Gilles PRIMEAU

- (1) Ces questions commencent à se poser au Québec. Le rapport de la mission québécoise en France portant sur l'activité grammaticale, 17 novembre au 5 décembre 1975 (DGDP, ministère de l'Éducation du Québec) témoigne de ces préoccupations dans l'énoncé de l'objectif général de la mission qui se ramène à trois questions:
  1. Pourquoi pratiquer l'activité grammaticale en classe de langue maternelle? 2. Quel doit être l'objet de cette activité? 3. Comment peut-elle se réaliser?
- (2) L'habileté étant ici définie comme une connaissance intégrée à l'usage.
- (3) Le mot traditionnel n'a ici aucune connotation péjorative.
- (4) Lorsque l'auteur prétend alléger son manuel de base, il nous offre généralement un cahier d'exercices complémentaires.
- (5) La méthode *Notre langage* (Colin/Bourrellier) entre autres.
- (6) Cette affirmation ne s'applique pas à l'utilisation de l'exercice structural prévue dans le programme Français III.
- (7) Les expressions mises entre guillemets sont de Freinet.
- (8) D'ailleurs, le maître doit s'attendre, à l'élémentaire, à ce que le plus souvent l'explication donnée par les écoliers ne soit qu'un ou plusieurs exemples qu'ils tirent de leur expérience de lecteurs ou de scripteurs. Exemple: « On met un X à marteaux parce qu'il y en a un à manteaux ».
- (9) Même si le métalangage est nécessaire, il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève à tout coup utilise le même que celui du maître.

(10) Le lecteur intéressé peut consulter: PAGÉ, M. et LAFRAMBOISE, Y. (1977). *La recherche appliquée en pédagogie de la langue maternelle en Angleterre*. Document photocopié, P.P.M.F. élémentaire et secondaire, Université de Montréal.

### BIBLIOGRAPHIE

- BIBEAU, G. et PAGÉ, M. (1976). « Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle », in *Prospectives*, vol. 12, no 3 pp. 143-152.
- DELESALLE, SIMONE et HUOT, HÉLÈNE (1974). « Linguistique et enseignement du français: problèmes actuels », in *Langue française*, n° 22 Paris: Larousse.
- GENOUVRIER, E. et PEYARD, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- HOPPER, C. (1976) *De l'exercice structural à l'analyse du langage*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- LANGDON, MARGARET (1961). *Let the children write*. London: Longman.
- MALLOSSANE, LOUISE (1973) *Les exercices structuraux; techniques d'expression; niveau 1, cours préparatoire: fichier du maître*. Paris: Nathan.
- MARTIN, NANCY ET AL (1977). *Writing and learning across the curriculum 11-16*. London: Ward Lock Educational.
- MOFFETT, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston - Houghton - Mifflin
- MOFFETT, J. (1968). *A student-centered language arts curriculum*. Boston: Houghton - Mifflin.
- ROULET, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- STOTSKY, SANDRA L. (1975). Sentence-combining as a curricular activity: its effect on written language growth and reading comprehension, in *Research in the teaching of English*, Vol. 9, n° 1, pp. 30-71.

## 1933

**« Toutes les critiques que l'on formule au sujet des insuffisances en orthographe des écoliers d'aujourd'hui étaient formulées il y a cinquante ans ou vingt ans, avec la même insistance; il n'y a rien de changé sous le soleil. »**

L. Porinot, *La crise de l'orthographe et l'école primaire*, Bruxelles, Lamertin, 1933, p. 6. in Guion, 1974.