

## La langue maternelle, comment l'enseigner

Roland Berger

Numéro 19, octobre 1975

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56818ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Berger, R. (1975). La langue maternelle, comment l'enseigner. *Québec français*, (19), 42–46.

# la langue maternelle, comment l'enseigner?

Dans les numéros 17 et 18 de **Québec Français**, nous avons développé les trois points suivants:

1°

À l'analyse, la société québécoise présente les mêmes caractéristiques socio-linguistiques que la majorité des sociétés occidentales. Dirigé par un groupe minoritaire mais socialement influent, l'État impose à ses commettants d'adopter un comportement linguistique différent de celui qu'ils acquièrent spontanément à l'extérieur de l'école.

2°

Le contexte historique et géographique de la collectivité québécoise complique singulièrement la situation décrite ci-dessus. Non seulement la majorité des Québécois doivent-ils apprendre à lire, à écrire et à parler une «langue» passablement différente de celle qu'ils parlent communément mais, de plus, ils sont politiquement, culturellement et économiquement incités à acquérir une certaine maîtrise de l'anglais qui, comme l'a dit l'État, constitue la deuxième langue officielle du Québec.

3°

Il est possible et hautement souhaitable de concevoir et de concrétiser une pédagogie qui conduise le plus grand nombre à l'acquisition des performances linguistiques socialement et économiquement valorisées, tout en respectant les deux

conditions fondamentales suivantes, à savoir:

1. que cette acquisition contribue au développement affectif, cognitif et social des étudiants;
2. que ces derniers puissent, s'ils le désirent, faire servir les performances acquises à l'élaboration individuelle et collective d'une société nouvelle sans discrimination linguistique.

## DES POSTULATS PÉDAGOGIQUES

L'enseignement de la langue maternelle doit:

1°

*aider l'étudiant à reconnaître la cohérence, le rôle social et la valeur de communication de sa façon de parler le français.*

Sur le plan de la motivation à apprendre à lire, à écrire et (surtout) à parler d'une certaine manière sa langue maternelle, il est fondamental que l'étudiant soit amené à reconnaître la cohérence, la fonction sociale et la valeur de communication de son dialecte, c'est-à-dire de la façon dont la langue française est parlée dans son environnement immédiat.

Cette reconnaissance est fondamentale en ce qu'elle confirme l'étudiant dans le sentiment (fort justifié) qu'il a de déjà savoir parler et de connaître une langue qui lui est quotidiennement très utile. Comme dirait Skinner, ce renforcement est capital. À ce point, que toute didactique qui pré-

sente les performances linguistiques à atteindre comme une négation du comportement verbal actuel de l'étudiant est vouée à l'échec, ou à des succès éphémères et psychologiquement coûteux.

À ce sujet, nous constatons — non sans effroi — que les défenseurs d'un conditionnement systématique et aveugle à la «bonne» langue proposent de plus en plus d'appliquer leur didactique au tout début de l'élémentaire, c'est-à-dire à des enfants encore incapables de résister à une telle intervention. Il serait sans doute utile que ces «conditionneurs» s'interrogent sur les lendemains d'une telle intervention.

2°

*présenter les performances linguistiques visées comme des ajouts à la performance actuelle de l'étudiant.*

Nous nous opposons à une telle vue et à une telle stratégie. Nous croyons au contraire que, pour la majorité des Québécois, la bidialectalisation est la seule voie pédagogique honnête, acceptable et rentable. À ceux qui avancent qu'il est difficile de maîtriser deux dialectes d'une même langue, nous répondons que cette difficulté n'est qu'apparente, que beaucoup de Québécois (dont eux?) le font déjà et que cette difficulté paraît même banale à côté de celle que pose le remplacement d'un dialecte quotidiennement rentable par un dialecte socialement valorisé et valorisant mais rarement utilisé par la majorité des Québécois.



Nombre de pédagogues de l'élémentaire et de professeurs de français du secondaire admettent volontiers qu'il faille reconnaître l'existence du dialecte de l'étudiant et, à la limite, qu'il faille aider ce dernier à reconnaître la cohérence, la fonction sociale et la valeur de communication de sa façon de parler le français. Toutefois, à leurs yeux, il s'agit d'une stratégie (ou d'un subterfuge) pour mieux convaincre l'étudiant de la portée limitée de son dialecte et pour l'amener ainsi à y substituer un français plus correct, le français standard ou conforme.

3°  
*offrir à l'étudiant une approche directe de la langue écrite, en éliminant de la didactique un quelconque passage de l'oral à l'écrit.*

Ce postulat se fonde sur la nécessité de recréer en situation scolaire des conditions semblables à celles qui permettent aux enfants d'apprendre à parler sans l'intervention de l'école.

On l'a dit et redit, la langue écrite diffère structurellement et fonctionnellement de la langue orale. L'écart est d'autant plus marqué que le dialecte de l'étudiant s'éloigne du dialecte conforme ou standard. Nous pensons qu'il est temps de fonder la didactique de la langue maternelle sur cette distinction.

Nous proposons une approche directe (de l'écrit) afin que l'étudiant puisse exercer ses modes d'apprentissage sur les caractéristiques de l'écrit. Cette approche peut être qualifiée d'idéographique en ce qu'elle implique la reconnaissance de l'importance de cet aspect dans la langue française écrite.

Eu égard à ce postulat, les méthodes de lecture (en usage au Québec) posent aux enfants une difficulté de premier ordre. En effet, qu'elles soient analytiques, synthétiques ou mixtes, elles fondent le processus d'acquisition sur un passage de l'oral à l'écrit, obligeant ainsi la grande majorité des enfants à s'accommoder sur-le-champ de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe du français conforme ou standard.

4°  
*amener l'étudiant à nettement distinguer langue et pensée, forme et contenu.*  
Parler, c'est traiter et produire des formes linguistiques afin d'amener un interlocuteur à élaborer telle notion ou à éprouver telle émotion. Ainsi définie, la parole perd son caractère magique et la langue, son caractère de transparence. Ce qui est dit n'est pas réel parce que dit. Une telle affirmation tient de l'euphémisme. Pourtant, nous sommes loin d'une didactique de la langue qui puisse démystifier la langue elle-même. Le développement de la pensée (et la connaissance du monde) ne sont que des

incidences de la connaissance de la langue. Il est temps que nous en tenions compte.

5°  
*faire en sorte que l'apprentissage du français conforme s'appuie sur la connaissance intuitive qu'a l'étudiant de ce dialecte.*

Généralement, on associe le fait que la majorité des étudiants (et des enseignants) ne parlent pas couramment le français conforme à une ignorance de ce dialecte, et on conclut à la nécessité de leur enseigner, sous une forme ou sous une autre.

Cette association ne résiste pas à l'analyse. Elle laisse dans l'ombre deux faits importants: 1. quoiqu'ils ne parlent pas le français conforme, les étudiants sont tout de même des francophones, dans le plein sens du terme; 2. le fait qu'ils ne parlent pas habituellement le français conforme ne signifie pas qu'ils ne le connaissent pas ni même qu'ils soient incapables de le parler. En effet, il a été montré que des enfants de classe moyenne et de classe populaire (ouvrière et rurale) possèdent une maîtrise inattendue du français conforme. Dans des situations de communication prévues et suscitées à cette fin, ils produisent la plupart des formes dites correctes que certains souhaiteraient leur enseigner.

Il faut distinguer connaissance implicite ou non-consciente de la langue et connaissance explicite ou consciente de cette même langue. L'étudiant auquel on s'adresse ne peut pas discourir sur les caractéristiques du français conforme. Il n'en est pas moins un francophone. Il nous faut une didactique qui reconnaisse vraiment ce fait et qui appuie ses interventions sur un processus d'auto-conscientisation des formes linguistiques du français conforme déjà connues de l'étudiant. Comme il s'agit de sa langue maternelle, s'il y a lacune, l'étudiant saura s'appuyer sur ses stratégies d'apprentissage et trouver ainsi la ressource humaine ou livresque pour pallier cette lacune.

6°  
*conduire l'étudiant à identifier, à reconnaître et à utiliser les règles sociales de la communication (orale ou écrite).*

Des situations d'apprentissage devraient amener l'étudiant à distinguer nettement deux types de communication orale, à savoir, 1. la communication entre pairs, où des règles telles que «laisser parler tout le monde» et «ne parler qu'un à la fois» vont généralement de soi; 2. la communication impliquant une quelconque relation de domination, où le dominateur tente de régir le comportement (verbal ou physique) et la pensée du dominé et où le dominé fait preuve de ruses pour contrer l'oppression et sauvegarder sa liberté de parole et d'action.

Ces situations d'apprentissage sont nécessaires. Le lecteur conviendra sans doute que le respect des règles du premier type dans une situation du second type facilite l'exercice de la domination. Vu autrement, l'étudiant doit apprendre à empêcher subtilement un interlocuteur dominateur de prendre la parole ou à la lui enlever s'il l'a déjà.

7°  
*s'appuyer sur les processus cognitifs supérieurs et contribuer ainsi au développement de ces processus.*

L'enseignement actuel présente la langue comme ayant une existence objective. Les formes linguistiques sont enseignées de façon que l'étudiant les assimile pour ensuite les utiliser correctement. Si l'étudiant est invité à «comprendre» certaines caractéristiques de la langue, c'est en vue d'une application plus correcte. L'enseignement traditionnel de la grammaire se fonde sur une telle motivation.

Dans une telle situation, l'étudiant se voit réduit à un fonctionnement cognitif rudimentaire. Il doit identifier des formes linguistiques dites correctes, les mémoriser et les restituer sur commande. Au meilleur, il doit tenter d'établir des liens «logiques» entre les diverses formes linguistiques à acquérir. Un certain contexte de «pédagogie de la découverte» l'invitera même à induire les liens «logiques» qu'ont définis les grammairiens.

Une nouvelle pédagogie de la langue maternelle doit fournir à l'étudiant l'occasion de «regarder» ses propres productions verbales et de produire des hypothèses quant aux règles psycho-linguistiques qui sous-tendent ces productions. Il ne s'agit pas d'amener l'étudiant à reconstruire un pseudo-objet — la langue — mais plutôt de lui fournir l'occasion de prendre conscience des règles qui lui permettent de produire des énoncés qu'il observe. Ce processus introspectif implique le recours à des processus cognitifs d'une grande généralité. En effet, non seulement doit-il produire des hypothèses explicatives quant aux formes linguistiques qu'il produit mais aussi relier ses formes à l'origine et à la fonction sociale de son dialecte.

Un enseignement qui ne fait pas appel aux processus cognitifs les plus généraux et les plus productifs doit être rejeté. D'une part, il freine l'étudiant dans son développement cognitif et, d'autre part, il prend la place et le temps d'activités qui, du point de vue du développement cognitif de l'étudiant, sont nettement plus enrichissantes, l'étude de la mathématique et des sciences par exemple.

8°  
*assurer un développement maximal de*



la compétence psycho-linguistique des étudiants de 5 à 12 ans.

Il suffit d'observer le langage des enfants dans diverses situations de communication pour constater qu'ils ont une connaissance intuitive des règles sociales de la communication. La plupart d'entre eux savent ajuster leur langage à la situation de communication dans laquelle ils se retrouvent. Spontanément, ils changeront leur façon de parler en fonction du type de relation qui les lie à leur interlocuteur. Souvent même, ils s'amuseront à imiter différents types de parleurs.

Du point de vue de la communication linguistique, cette capacité à utiliser un large éventail de formes linguistiques peut être appelée la compétence psycho-linguistique de l'étudiant. Nous pensons que l'école élémentaire doit se donner comme mandat d'accroître au maximum cette compétence. En d'autres termes, la souplesse linguistique que manifestent les enfants de 5 à 12 ans doit être encouragée et accentuée le plus possible. Une telle option se situe à l'opposé de la pédagogie corrective qui sous-tend les directives officielles et la pratique actuelle. En effet, nous posons que la seule façon psychologiquement et académiquement rentable d'amener les enfants à s'accommoder du français dit standard consiste à favoriser un développement maximal de leur capacité langagière.

9°  
assurer un développement maximal de la compétence socio-linguistique des étudiants de 12 à 17 ans.

Il vient d'être dit que les enfants de 5 à 12 ans possèdent une connaissance intuitive des règles sociales de la communication, c'est-à-dire qu'ils savent ajuster leur langage à la situation de communication dans laquelle ils se retrouvent.

Indirectement développée à l'élémentaire, cette connaissance intuitive doit être explicitée et exercée à l'école secondaire, dans le cadre de situations d'apprentissage reproduisant les différents types de situations de communication de la vie extra-académique. Nous appelons «compétence socio-linguistique» le résultat de cet apprentissage. L'étudiant du secondaire devrait pouvoir l'acquérir en s'exerçant à ajuster sa performance linguistique au type de relation interpersonnelle qu'implique la situation de communication reproduite en situation de classe.

Cet ajustement socio-linguistique doit être conscient en ce qu'il implique une réflexion sur la fonction sociale de cette forme comportementale d'accommodation, ce qui nous ramène au premier postulat.

## DES POSTULATS DIDACTIQUES

Toute pédagogie se concrétise par l'appli-

cation des principes qui la définissent. En ce sens, nous proposons quelques postulats didactiques à partir desquels nous avons élaboré un schéma général d'enseignement de la langue maternelle.

1°  
*L'enseignement de la lecture doit être précédé d'une initiation (véritable et vérifiée) à l'imprimé et à sa fonction de communication.*

Avant de fréquenter l'école, la plupart des enfants vivent dans un environnement où l'imprimé a peu d'importance. Du point de vue de ce qui les attend à l'école, cette absence constitue un handicap sérieux. En effet, la motivation à lire (et à apprendre à lire) tient d'abord à une compréhension intuitive de la valeur de communication de l'écrit. Sans cette compréhension, la lecture et son apprentissage paraissent des activités vides de sens et les efforts qu'elles comportent sont spontanément rejetés.

Il importe que dès la maternelle, les enfants soient en contact avec l'imprimé. Entourés de livres pour enfants et d'écrans de toutes sortes, les enfants intégreront progressivement l'écrit à leur connaissance du monde. Si, quotidiennement, ces enfants ont l'occasion d'écouter des histoires racontées à partir d'ouvrages qu'ils peuvent voir et manipuler, ils établiront une relation affective positive avec l'écrit et seront ainsi hautement motivés à apprendre à lire. Imposer l'apprentissage de la lecture sans reconnaître et respecter la différence entre la culture de l'école (et des manuels de lecture) et celle de la majorité des enfants, c'est préparer l'échec.

2°  
*L'apprentissage de la lecture doit précéder l'apprentissage de l'écriture et l'apprentissage systématique (et conscient) du français standard.*

La langue orale et la langue écrite diffèrent structurellement et fonctionnellement. Nous proposons d'appliquer cette distinction. En ce sens, il est nécessaire de permettre à l'enfant d'intérioriser (de façon intuitive) les formes de la langue écrite. Pour la majorité des enfants, trois années consacrées à cette phase d'intériorisation ne constitueraient pas un luxe.

3°  
*L'apprentissage de la lecture doit s'effectuer parallèlement à une première phase d'acquisition d'un comportement linguistique bidialectal.*

Durant les premières années de scolarisation, l'enseignement de la langue doit offrir à l'étudiant des occasions de produire en français standard des énoncés déjà produits dans son dialecte.

Cet aspect de la didactique ici proposée est d'une application fort délicate. Effecti-

vement, compte tenu de la fonction normative et sélective de l'école actuelle, compte tenu aussi du manque de recul des enseignants quant à cette fonction, le risque est grand que les enseignants confondent «français normatif» et «didactique corrective». Il s'agit là d'un problème relevant du perfectionnement et de la formation des maîtres. Nous souhaitons traiter cet aspect dans un autre texte.

4°  
*L'apprentissage de l'écrit doit s'effectuer concurremment à l'apprentissage d'un système de transcription propre à l'oral.*

Ici encore, la distinction oral/écrit doit fonder notre didactique. Il importe que les enfants soient mis en situation de comparer les formes linguistiques de l'écrit à celles de l'oral. Pour ce faire, il est nécessaire qu'ils puissent connaître et utiliser un système de transcription propre à la langue orale et que l'apprentissage de ce système s'effectue concurremment à une initiation à l'orthographe française traditionnelle.

## QUATRE PROCESSUS: UNE DIDACTIQUE

La didactique que nous proposons revêt quatre aspects ou, si l'on veut, comporte quatre processus interreliés:

- A — l'apprentissage du français standard ou conforme,
- B — l'apprentissage de la lecture,
- C — l'apprentissage de l'écriture et
- D — l'apprentissage de la communication.

### A — L'apprentissage du français standard ou conforme

Première phase:  
développement général du langage

Il s'agit ici d'aider l'enfant à développer son langage. Toute attitude corrective doit être évitée. L'enfant s'exprime dans son dialecte et l'éducateur dans le sien. Les seules interventions directes recommandées se limitent au plan lexical, l'éducateur pouvant suggérer à l'enfant les mots qui lui permettent de poursuivre son discours.

L'enfant vit des situations d'expression orale dirigée. Ces situations sont structurées autour de deux pôles: l'expérience personnelle de l'enfant et le contenu d'ouvrages pour enfants sélectionnés à cette fin et exposés dans le coin de lecture.

Deuxième phase:  
processus de bidialectalisation

Première étape:  
production d'énoncés selon deux manières, sans recours à un processus d'objectivation.



L'enfant est amené à re-produire en français standard (f.s.) un énoncé qu'il vient de produire dans son propre dialecte, tout en conservant le sens. Deux variantes sont possibles:

1.  
L'enfant reproduit en f.s. un énoncé produit par un autre enfant (dans un dialecte non-standard);

2.  
l'enfant est invité à produire des énoncés artificiels en f.s. puis à reproduire ces énoncés dans l'un ou l'autre des dialectes parlés dans son groupe.

Deuxième étape:

production d'énoncés selon deux manières, avec recours à un processus d'objectivation.

Il s'agit d'amener l'enfant à prendre conscience des différences structurelles (et lexicales) entre son dialecte et le f.s. L'enfant est initié progressivement à un système de transcription de l'oral comportant tous les niveaux de structuration linguistique c'est-à-dire phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, intonatoire, stylistique, etc. Cette initiation se fait à partir de deux matériaux ou corpus:

1.  
des énoncés «artificiels» en f.s. produits à cette fin par les enfants;

2.  
des énoncés produits par des enfants dans leur propre dialecte.

Troisième étape:

production d'énoncés selon trois manières, avec recours à un processus métalinguistique.

L'enfant est initié à des techniques (simplifiées ou adaptées) des linguistiques descriptive, distributionnelle, générative et transformationnelle. A partir de corpus enregistrés sur bande magnétique, l'enfant apprend à effectuer diverses opérations métalinguistiques. Il applique ensuite cet apprentissage à une étude comparative des parlers régionaux du français. Cette étude comparative se mène selon trois pôles:

1.  
le dialecte non-standard étranger (observé et transcrit);

2.  
le dialecte de l'enfant;

3.  
le français standard.

L'enfant est aussi amené à produire et à reproduire des énoncés selon ces mêmes pôles, en insistant sur les deux derniers.

**Troisième phase:**

simulation de situations de communication impliquant la production de discours en français standard ou conforme.

**Troisième phase:**

simulation de situations de communication impliquant la production de discours en français standard ou conforme.

Il s'agit d'amener l'étudiant à décoder les signaux psycho-sociaux qui caractérisent certaines situations de communication et à ajuster son comportement linguistique à ces situations. Par un retour sur sa participation à de telles situations, l'étudiant prend conscience du pouvoir social que confère la capacité de s'exprimer dans le dialecte standard de sa langue maternelle.

Cette troisième phase débute avec le premier cycle du secondaire. Le jeune adolescent est amené à identifier et à reproduire des situations de communication impliquant une relation sociale non-égalitaire. Par le recours systématique au français standard, l'étudiant tente de contrôler ou de neutraliser la relation de domination ou d'autorité (politique ou morale) sur laquelle l'interlocuteur fonde ses interventions verbales.

**Quatrième phase:**

simulation de situations de communication impliquant la production de discours en français standard et le maniement du langage implicite ou équivoque.

Comme pour la phase précédente, il s'agit d'amener l'étudiant à décoder les signaux psycho-sociaux qui caractérisent certaines situations de communication et à ajuster son comportement verbal à ces situations.

Par une réflexion sur sa participation à de telles situations, l'étudiant prend conscience du pouvoir social que confère la maîtrise des formes linguistiques propres au langage implicite ou équivoque.

Cette quatrième phase se situe au deuxième cycle du secondaire. Comme pour la troisième phase, l'étudiant est amené à identifier et à reproduire des situations de communication impliquant une relation d'autorité ou de domination. Ici toutefois, en plus de s'exprimer en f.s., l'étudiant s'initie au maniement du langage implicite ou équivoque. L'étudiant apprend à multiplier les figures de style et de rhétorique. Autrement dit, il apprend à dire sans dire, à ne pas dire tout en disant, à faire croire qu'il dit sans dire, etc.

## **B - L'apprentissage de la lecture**

**Première phase:**

initiation à l'idéographie et à l'imprimé

Première étape:

initiation à des systèmes d'écriture non-alphabétiques.

Il s'agit de développer chez l'enfant la notion de communication inhérente à l'usage des systèmes d'écriture.

L'enfant vit des activités impliquant le

décodage de messages transcrits selon divers codes idéographiques non-alphabétiques tels l'écriture chinoise, les codes routiers, les hiéroglyphes égyptiens, etc.

Deuxième étape:

initiation à des systèmes d'écriture alphabétiques.

L'enfant participe à des activités impliquant le décodage de messages transcrits selon l'orthographe française traditionnelle. Il s'habitue progressivement à identifier divers avis ou consignes apparaissant au tableau ou sur le babillard. Le plus fréquemment possible, des ouvrages pour enfants lui sont présentés et racontés. Il peut retrouver ces ouvrages dans le coin de lecture monté à cette fin.

**Deuxième phase:**

élaboration de premières stratégies de lecture selon une approche idéographique et multi-culturelle.

Il s'agit de familiariser l'enfant avec les quatre types d'information à traiter, à savoir l'information idéographique, l'information phono-graphique, l'information syntaxique ou grammaticale et l'information sémantique. L'action pédagogique des adultes impliqués se limitant à des interventions ponctuelles et fonctionnelles. L'éducateur s'interdit toute forme d'enseignement systématique. Le plus fréquemment possible, il présente des ouvrages que les enfants peuvent ensuite retrouver dans le coin de lecture.

L'enfant est amené à identifier (et à décoder) soit des phrases, des propositions, des syntagmes, des mots, des syllabes, des affixes et des lettres à partir de textes tirés de trois sources: 1. des récits racontés par les enfants du groupe et transcrits à cette fin par l'éducateur; 2. des ouvrages pour enfants retranscrits au tableau; 3. des messages écrits de l'environnement extra-scolaire que les enfants et l'éducateur vont observer sur place, tels des noms de rues, de magasins, d'industries; divers écriteaux, des panneaux publicitaires, etc. Les enfants qui progressent plus rapidement aident les autres à développer des stratégies d'apprentissage plus adéquates. Au besoin, l'éducateur fait appel à des parents disponibles, ces derniers travaillant avec des groupes restreints d'enfants.

L'éducateur travaille plus spécifiquement avec les enfants éprouvant une certaine difficulté à développer de bonnes stratégies de lecture. Au besoin, il suggère certains exercices à ces enfants. Toutefois, il ne les fait effectuer que s'il est certain que les enfants le désirent et en intuitionnent la pertinence.

**Troisième phase:**

lecture de différents types de textes et reconnaissance de chaque type.

Il s'agit d'élargir le choix de lecture de



l'enfant, de le familiariser avec les divers modes d'utilisation de la langue écrite et de l'aider à développer des stratégies de lecture plus générales.

L'enfant est amené à lire diverses catégories de textes — contes, récits, biographies, cours, romans d'aventures, bandes dessinées, etc. et à reconnaître un texte en fonction de la catégorie à laquelle il appartient. Une fois acquises, ces informations permettent à l'enfant d'accroître sa capacité de lecture.

#### **Quatrième phase:**

étude de différents types de textes en relation avec la fonction culturelle ou idéologique de chacun.

Il s'agit d'aider l'étudiant à développer des stratégies de lecture axées sur le sens critique. Confronté avec des schémas d'analyse culturelle, l'étudiant apprend à reconnaître l'intention de l'auteur au-delà et malgré les artifices de sa prose.

Cette phase débute avec le premier cycle du secondaire. Dans un premier temps, l'étudiant est amené à distinguer les textes expressément ou implicitement didactiques. Dans un deuxième temps, il apprend à distinguer la forme du contenu.

#### **Cinquième phase:**

étude de textes légaux et de textes politiques.

Cette cinquième phase coïncide avec le second cycle du secondaire. L'étudiant est confronté avec des textes de loi, des éditoriaux, des manifestes, etc. À l'aide de la distinction incitation/préscription, il s'initie à la fonction sociale de ces deux catégories de textes.

### **C -L'apprentissage de l'écriture**

#### **Première phase:**

apprentissage non-conscient des formes et des modes d'utilisation de la langue écrite.

Se faisant au cours des deux premières phases de l'apprentissage de la lecture, cette amorce de l'apprentissage de l'écriture est à la fois non-consciente et indirecte. En développant des stratégies de lecture, l'enfant intuitionne les divers niveaux de structuration de la langue écrite, de la même manière qu'il se familiarise avec l'écrit en s'exerçant à produire des énoncés en f.s. (processus A, deuxième phase).

#### **Deuxième phase:**

apprentissage conscient des formes de la langue écrite.

Par un processus d'explicitation des acquisitions (non-conscientes) de la première phase, l'enfant reconstruit l'objet langue écrite et développe ses premières stratégies d'écriture. Le processus d'explicitation

qui lui est proposé se fonde sur le recours à des techniques des linguistiques descriptive, distributionnelle, générative et transformationnelle.

Ce premier apprentissage plus systématique de l'écriture s'effectuant parallèlement à l'apprentissage d'un système de transcription propre à l'oral, l'enfant atteint deux objectifs: 1. il apprend à bien distinguer la langue orale et la langue écrite; 2. il acquiert une connaissance pratique des quelques cas réguliers et rentables de correspondance phono-graphique. De plus, ces apprentissages concurrents conduisent l'enfant à porter une plus grande attention à l'orthographe.

#### **Troisième phase:**

production de quelques types de textes, en relation avec la troisième phase de l'apprentissage de la lecture.

L'enfant s'exerce à produire divers types de textes. Chacun de ces textes fait l'objet d'une correction linguistique (incluant tous les niveaux de structuration) ponctuelle et fonctionnelle. L'enfant est incité à centrer son attention sur une difficulté à la fois. Un matériel didactique approprié et l'aide de ses pairs seront d'un grand secours. Au besoin, l'enseignant fait appel à des parents disponibles. Ces derniers travaillent avec des groupes restreints composés d'enfants éprouvant plus de difficulté à développer des stratégies d'écriture adéquates.

#### **Quatrième phase:**

production de divers types de textes, en relation avec la quatrième phase d'apprentissage de la lecture.

Il s'agit d'amener l'étudiant à dépasser la fonction évocatrice qu'on associe habituellement au texte littéraire. Par un retour sur ses productions (et sur les productions de ses pairs), l'étudiant apprend que, du point de vue de la communication, les figures de style et de rhétorique peuvent être considérées comme des tentatives de neutralisation des stratégies de lecture critique.

Cette phase coïncide avec le premier cycle du secondaire. L'étudiant s'exerce à produire des textes impliquant le recours à diverses figures de style et de rhétorique. La correction linguistique s'effectue selon la procédure mentionnée précédemment. (Voir la troisième phase.)

#### **Cinquième phase:**

production de textes légaux et de textes politiques.

Cette cinquième phase coïncide avec le second cycle du secondaire. L'étudiant s'exerce à produire des textes incitatifs (ou politiques) et des textes prescriptifs (ou légaux). Une réflexion sur ses productions (et sur les productions de ses pairs)

lui permet d'élaborer une nette distinction entre le contenu et la forme et, par ce biais, de développer son sens critique.

Notons en passant que chacune des phases du processus d'apprentissage de l'écriture fournit à l'étudiant l'occasion de raffiner ses stratégies de lecteur.

### **D -L'apprentissage de la communication**

Afin d'alimenter la motivation des étudiants et de donner un contexte linguistique et pédagogique aux apprentissages déjà définis (A, B et C), l'école élémentaire et l'école secondaire doivent devenir des lieux de communication intense. En ce sens, le Ministère de l'Éducation et les commissions scolaires régionales et locales doivent tout mettre en oeuvre pour que les enfants et les adolescents de toutes les régions puissent échanger des textes et des bandes magnétiques (et magnétoscopiques). Dans le cas de l'apprentissage du français standard, il est indispensable que cette communication s'étende aux diverses régions de la francophonie.

Cette dernière proposition donne tout son sens à la didactique ici proposée. Si les personnes et les organismes concernés et/ou responsables de l'enseignement du français (langue maternelle) ne font pas de tous les francophones du monde nos voisins immédiats, il leur appartiendra bientôt de planifier et de concrétiser l'assimilation des Québécois à la langue anglaise.

### **PRIORITÉ**

Tels que présentés, les processus d'apprentissage de la langue maternelle semblent pédagogiquement équivalents. Il n'en est rien. Dans notre esprit, l'apprentissage de la lecture doit primer sur l'apprentissage du français standard et de l'écriture, ces derniers ne devant être entrepris que lorsque l'enfant montre une maîtrise suffisante des stratégies de lecture.

### **UNE DIDACTIQUE À EXPÉRIMENTER**

Nous nous sommes efforcé de fonder la didactique ici proposée sur les données les plus sûres que nous offrent les sciences du langage et les autres disciplines concernées. Toutefois, nous ne prétendons pas que cette proposition puisse se dispenser de l'épreuve de l'évaluation empirique. (Le Québec compte déjà de tristes précédents en ce sens.) Cette proposition est donc faite aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux universitaires intéressés à repenser et à réformer l'enseignement de la langue maternelle. Notre collaboration leur est acquise.

**Roland BERGER**