

### 5.3 QUELQUES EXEMPLES D'ANALYSE DIDACTIQUE

Les cinq exemples qui suivent permettront de se faire une idée plus précise de la manière dont un didacticien peut aborder un problème d'enseignement-apprentissage de la langue première et du type de questionnement qui peut guider sa réflexion. Nous n'apporterons aucune solution, notre intention première ici étant de montrer comment poser un problème du point de vue didactique.

a) *Les orientations de l'enseignement de la littérature.* – Comme nous l'avons observé au chapitre 2, l'enseignement littéraire est actuellement en phase de redéfinition après l'abandon du modèle traditionnel fondé sur l'histoire littéraire. Quels pourraient être les finalités et les contenus d'un enseignement de la littérature adapté à la scolarité obligatoire d'aujourd'hui ? Certains avancent que l'essentiel est de susciter le goût de lire chez les élèves et que, par conséquent, il faut surtout tâcher de leur offrir des textes susceptibles de leur plaire et de les toucher. Cette orientation axée sur le « plaisir de lire » et sur la réaction personnelle de l'élève pourrait sans doute favoriser la création d'un public lecteur mais, à la limite, elle pourrait aussi réduire la lecture littéraire à un simple acte de consommation, un peu comme dans le cas des médias de masse. L'idée que la tâche primordiale de l'école se résume à instaurer chez les élèves des habitudes de lecture suppose que ceux-ci se formeront eux-mêmes comme lecteurs par la simple fréquentation des textes littéraires. D'autres soutiennent que la littérature doit être étudiée en elle-même afin que les jeunes s'approprient une véritable culture littéraire, c'est-à-dire qu'ils deviennent des lecteurs avertis et non superficiels, et qu'ils soient capables de lire des types d'œuvres en ayant une vision d'ensemble de l'aventure littéraire, qui déborde les œuvres particulières. Pour parvenir à ce but, il faut que les jeunes acquièrent certaines connaissances sur les procédés de création verbale, sur les genres littéraires, sur les œuvres marquantes ainsi que sur l'histoire des modes de réception et de production de la littérature. Quelle(s) approche(s) retenir ? L'approche axée sur l'affectivité de l'élève, sur ses intérêts et sur ses pratiques culturelles, ou l'approche, plus méthodique, tournée vers l'acquisition de savoirs littéraires structurés ? Par ailleurs, quels critères faut-il retenir (âge des élèves, type d'études, moment de la séquence de formation...) ?

b) *Le déterminant : receveur ou donneur sur le plan grammatical ?* – Cet exemple a une portée beaucoup plus étroite, mais le didacticien est appelé à se pencher sur des questions aussi pointues. En orthographe grammaticale, l'élève omet souvent la marque de pluriel du nom sous l'influence du français oral, où le nom ne varie jamais en nombre à part quelques exceptions (ainsi dans *la voiture~les voitures*, *une chanson~des chansons*, le nom se prononce de la même façon au singulier et au pluriel, laissant au

déterminant — *le~les, une~des* — le soin d'indiquer le nombre). Dans l'enseignement des accords à l'intérieur du groupe nominal, faut-il faire partir le raisonnement grammatical de l'élève du sens pluriel du nom ou centrer plutôt son attention sur le déterminant qui lui signale concrètement de mettre le pluriel ? La seconde voie paraît plus facile pour l'élève étant donné qu'il peut s'appuyer sur un indice perceptible. Cependant, présenter le déterminant comme le mot qui déclenche le pluriel dans le groupe nominal est contraire aux descriptions généralement admises de la grammaire française, selon lesquelles c'est le nom qui impose ses marques de genre et de nombre au déterminant et à l'adjectif. D'autre part, l'élève habitué à résoudre des problèmes de nombre à partir du déterminant se trouverait perplexe devant un nom sans déterminant comme dans *une cage de verre, un jardin sans fleurs*. Comment concilier la perspective de l'élève avec celle des descriptions grammaticales de la langue ?

*c) L'intégration du français oral standard.* — Au lieu de l'attitude puriste d'exclusion qui a longtemps dominé dans l'enseignement du français, on promeut de plus en plus une attitude d'ouverture axée sur l'étude des variations dans l'emploi de la langue. Inspirées de la sociolinguistique, ces propositions de rénovation suggèrent des activités consistant à comparer les variétés de langue, à distinguer leurs particularités syntaxiques, lexicales et phonétiques, et à les rapporter aux situations d'emploi auxquelles elles appartiennent. Cependant, l'élargissement du répertoire des jeunes suppose aussi l'inclusion de la norme linguistique. L'école a en effet le mandat d'amener les jeunes à posséder le français dit correct convenant aux circonstances plus officielles de communication. Or des activités d'observation des variétés de langue ne suffisent certainement pas pour que les élèves apprennent à employer la variété standard. Tout le monde sait que les habitudes linguistiques demandent de la pratique pour se développer. Comment mettre en place, en classe, des situations d'entraînement au français oral soutenu ? L'enseignant peut servir de modèle, mais il s'agit toujours d'interventions passives. Le milieu sociolinguistique d'une classe ne se prête pas de façon naturelle à des échanges oraux dans la variété standard, puisqu'il est formé de jeunes qui se connaissent bien et qui entretiennent des relations de camaraderie plus propices à l'utilisation d'un langage familier, voire très familier. Même avec l'enseignant, les relations des élèves revêtent aujourd'hui, particulièrement en Amérique du Nord, un caractère amical qui accepte volontiers une expression moins surveillée. Est-il vraiment possible de créer, dans les classes actuelles, des conditions suffisamment authentiques d'utilisation de l'oral normatif ?

*d) L'acquisition des stratégies de lecture.* — La maîtrise de la langue implique avant tout l'intériorisation de savoir-faire, c'est-à-dire de connaissances pratiques, que la psychologie cognitive nomme *procédurales* par opposition aux connaissances *déclaratives*, lesquelles relèvent de la simple

formulation plutôt que de l'action. On a assisté ces dernières années à l'essor d'une forme d'enseignement de la lecture à caractère procédural qui met l'accent sur l'acquisition de *stratégies de compréhension*, une stratégie étant définie comme un ensemble d'opérations effectuées par un lecteur pour traiter un texte. La méthode la plus répandue se veut directe et explicite, en ce sens qu'elle vise à rendre directement observables aux élèves les stratégies de lecture qui sont par nature implicites et cachées dans le secret du cerveau. L'enseignant commence par la démonstration de la stratégie cible : en plus d'expliquer la nature et l'utilité de la stratégie, il montre comment l'exécuter étape par étape (voir le document XV, p. 164). Les élèves s'exercent ensuite à appliquer la stratégie dans des activités d'entraînement qu'ils réalisent seuls ou en équipes. Ils reçoivent une aide de l'enseignant qui va en diminuant à mesure qu'ils gagnent en autonomie. Ce modèle d'enseignement magistral et explicite des stratégies de lecture conduit-il vraiment à leur intérieurisation par l'élève ? Pour former un savoir-faire, est-il nécessaire de transformer en déclaratif ce qui est procédural ? Le fait pour l'enseignant de verbaliser une stratégie se ramène effectivement à décrire un savoir-faire, donc à le présenter de façon déclarative. Ne risque-t-on pas de voir l'élève mémoriser simplement l'exposé magistral sur l'enchaînement des actions à accomplir au lieu de devenir lui-même capable de mettre ces actions en œuvre dans ses lectures ? Comment au fond peut-on faire apprendre des connaissances procédurales : par la verbalisation ? par l'action ? par les deux à la fois ?

e) *La diversité des processus d'écriture par rapport à la rigidité des modèles disponibles.* – En didactique de l'écriture, l'attention porte actuellement sur les processus d'écriture. On s'interroge sur les moyens d'inculquer aux élèves de bonnes manières de procéder afin d'écrire des textes. Les modèles que nous fournit la recherche pour comprendre le comportement des scripteurs demeurent rudimentaires. Ils se limitent à décrire les processus d'écriture à partir de trois opérations récursives : la planification, la mise en texte et la révision. Ces modèles ne rendent pas compte de la production de tous les genres de textes parce qu'ils ont été élaborés surtout en fonction de textes d'ordre informatif ou argumentatif. D'autre part, l'observation de scripteurs expérimentés, notamment d'écrivains, révèle une très grande diversité de processus. Les trois fameuses opérations de base seraient traitées de mille manières et seraient même omises parfois. Ainsi certains écrivains déclarent écrire spontanément sans passer par une phase de planification. Les processus d'écriture des experts ne sont cependant pas directement transposables dans l'enseignement, ce que peut faire un expert étant bien sûr très loin de ce que peut faire un élève. En classe, doit-on miser d'abord sur la simplicité en s'inspirant de représentations des processus d'écriture décrivant une démarche facilement accessible et transmissible, mais que l'on sait par ailleurs réductrice ? Si oui, comment peut-on éviter d'enfermer l'élève dans une démarche trop restreinte ? Comment

le faire parvenir à la souplesse dont font preuve ceux qui savent écrire ? Comment en somme lui permettre de trouver les méthodes de rédaction qui seraient les meilleures pour lui ? Voilà un autre dilemme que doit essayer de résoudre le didacticien du français.



Ces quelques exemples montrent que la réflexion du didacticien du français met en rapport des données relevant de différentes logiques : premièrement, la *logique de la matière*, fondée sur les connaissances que l'on possède sur le langage et la littérature ; deuxièmement, la *logique des élèves*, éclairée par les recherches sur leurs modes d'acquisition du langage et d'appropriation de la culture (selon l'âge, l'origine socioculturelle, le type d'études, etc.) ; troisièmement, la *logique du milieu scolaire*, avec ses caractéristiques, ses contraintes institutionnelles, les pratiques et les modèles pédagogiques existants ; et quatrièmement, la *logique sociale*, qui concerne les besoins, les attentes et les valeurs de la société que traduisent les finalités assignées à l'enseignement de la langue.

### Lectures complémentaires

#### Sur la transposition didactique

CHEVALLARD, Yves et Marie-Alberte JOHSUA, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* suivi de *Un exemple de la transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991, 240 p.

SCHNEUWLY, Bernard, « De l'utilité de la "transposition diactique" », dans Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, p. 47-62.

#### Sur la problématique de l'enseignement littéraire

LEGROS, Georges, « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », dans Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, p. 33-45.

REUTER, Yves, « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, AFEF, Lille, n° 16, 1992, p. 55-70.

SIMARD, Claude, « La problématique de l'enseignement littéraire », *Québec français*, n° 74, 1989, p. 70-73.

#### Sur la problématique de l'oral

WIRTHNER, Martine, Daniel MARTIN et Philippe PERRENOUD (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991, 241 p.

## Sur la lecture

CORNAIRE, Claudette, *Le point sur la lecture en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel, 1991, 127 p.

GIASSON, Jocelyne, *La lecture: de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1995, 334 p.

## Sur l'écriture

CHAROLLES, Michel, Jean-François HALTÉ, Caroline MASSERON et André PETITJEAN, *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, 1989, 139 p.

CORNAIRE, Claudette et Patricia RAYMOND, *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel, 1994, 145 p.

GARCIA-DEBANC, Claudine, *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, 1990, 222 p.

REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF éditeur, 1996, 181 p.

## Sur la grammaire

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, 447 p.