

Planification et articulation: scénarios pédagogiques pour la didactique du français

par

François Lentz

Bureau de l'éducation française

et

Collège universitaire de Saint-Boniface

Winnipeg (Manitoba)

RÉSUMÉ

L'accent actuel en didactique du français mis sur le développement d'habiletés langagières chez les élèves soulève diverses questions, dont celle-ci: quoi enseigner ou comment apprendre? On se propose ici d'en illustrer les enjeux didactiques à l'aide de deux scénarios pédagogiques. Le premier montre la pertinence d'une planification «longue» permettant de faire vivre, en contexte scolaire, des expériences en langue: un projet de communication écrite, intégrant des apprentissages divers distribués sur trois pôles – savoir-faire, savoir-être et savoir. Le second scénario propose une exemplification de l'articulation, perçue comme nécessaire en contexte scolaire, entre ressources langagières et contraintes linguistiques. Le dépassement des murs de la classe de langue, la responsabilisation et l'autonomisation de l'apprenant, l'impact du travail pédagogique sur les images de la langue, particulièrement en milieu minoritaire, l'optique de la formation des enseignants ainsi que le statut de la salle de classe, posée comme instance de validation de l'articulation du didactique et du pédagogique, constituent les principaux enjeux didactiques des deux scénarios pédagogiques ici proposés.

ABSTRACT

The emphasis in French language teaching on developing the students' language skills raises several questions, one being: what to teach or how learning occurs? To illustrate the instructional foundations of this interaction, two teaching approaches are proposed. The first, a written communication project integrating learning outcomes – knowledge, skills and attitudes –, shows the

relevance of a long-term planning that allow students to get involved in language experiences with a school setting. The second approach provides an example of how language resources and linguistic rules should be integrated into the teaching process. The following points are then discussed: learning outside the language class; providing learners with situations in which they can develop responsibility and autonomy; evaluating the impact of teaching strategies on the perception of language, particularly in a minority setting; teacher training considerations; and, seeing the classroom as the ideal place for validating the articulation between pedagogical and instructional aspects of language instruction.

Les orientations actuelles préconisées pour la didactique du français, tant langue maternelle que langue seconde (et, plus largement, des langues), mettent incontestablement l'accent sur le développement, par les apprenants, d'habiletés langagières: savoir faire des choses pertinentes et utiles avec la langue (par exemple informer, exprimer son opinion, argumenter, interagir avec autrui dans un contexte social) plutôt qu'exclusivement savoir des choses sur la langue (par exemple l'accord du participe passé).

L'intégration de ces orientations contemporaines au sein des pratiques pédagogiques soulève des questions multiples et variées, dont celles qui illustrent, à des titres divers, la problématique suivante: quoi enseigner ou comment apprendre?

On se propose, dans les lignes qui suivent, d'en illustrer concrètement les enjeux didactiques pour l'enseignement-apprentissage du français à l'aide de deux scénarios pédagogiques renvoyant à deux lieux de questionnement didactique: la planification et l'articulation.

Planifier pour faire vivre des expériences en langue en contexte scolaire

Interaction, tel semble être le maître-mot qui préside aux diverses approches actuelles en didactique du français: interactions entre les deux grands pôles de l'apprentissage langagier que sont la compréhension et la production, interactions entre l'oral et l'écrit, interactions entre langue et

culture, interactions entre les divers types de discours qui constituent la matière première d'une classe de langue, interactions entre apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs, interactions entre apprenant et discours ou interactions entre enseignement, apprentissage et évaluation. Le lieu didactique où se cristallisent ces interactions est la pratique pédagogique, d'où une attention particulière portée à sa mise en oeuvre, surtout sous l'angle des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. C'est dans ce creuset, éminemment interactif, que s'élaborent et s'actualisent des scénarios et des stratégies, tant d'enseignement que d'apprentissage.

Illustrons cette perspective en la spécifiant dans un projet de communication: les élèves d'une classe du présecondaire écriront une revue pour la jeunesse. Cette illustration devrait permettre, d'une part, de mettre en évidence les enjeux didactiques de ce type de projet, d'autre part, d'exemplifier l'intégration à ce projet d'un travail sur le processus de l'écriture (Hullen et Lentz, 1991).

La première phase de ce projet d'écriture constitue la pré-écriture. Celle-ci comporte une mise en situation: chaque élève de la classe est abonné à une revue pour la jeunesse (*Vidéo-Presse* par exemple). L'avantage de l'abonnement de classe est double: chaque élève peut recevoir un exemplaire de la revue et être ainsi placé dans une situation de lecture aussi proche que possible d'une situation de lecture en dehors de l'école; de plus, les numéros s'accumulant, les élèves disposent d'une banque de textes, représentatifs des divers types de textes. Une fois lu le dernier des dix numéros de l'abonnement – chacun des numéros a constitué, tout au long de l'année, le support à des pratiques de compréhension écrite –, il paraît naturel de proposer aux élèves, serait-ce sous la forme d'un défi, le projet d'écriture suivant: la classe écrira, à destination d'une classe parallèle, une revue pour la jeunesse. Un tel prolongement présente en outre l'avantage d'articuler, aux yeux des élèves eux-mêmes, lecture et écriture; au plan didactique, ce projet d'écriture constitue l'outil articulateur de la dynamique intégrative lecture et écriture.

Il paraît important, au début d'un tel projet, de préciser d'emblée la situation d'écriture: tous les élèves de la classe écriront des textes, probablement de nature différente et portant sur des sujets différents, qui, assemblés, constitueront une revue

pour la jeunesse. Celle-ci est destinée à un récepteur autre que l'enseignant: les élèves d'une classe parallèle ou d'une autre classe. Il paraît également important de capitaliser sur les nombreuses pratiques de lecture qu'ont eues les élèves en lisant, durant toute l'année scolaire, les numéros de *Vidéo-Pressé*. On animera, dans cette perspective, une brève discussion avec l'ensemble des élèves sur les points suivants: ce que la lecture de *Vidéo-Pressé* leur a apporté; ce qu'ils ont le plus ou le moins apprécié dans la revue et dans les types d'articles; ce qu'ils aimeraient voir figurer dans la revue qu'ils écriront. Il paraît enfin important de préciser, au début du projet et de concert avec les élèves, l'ampleur du projet, les diverses étapes qu'implique sa réalisation ainsi que les rôles de chacun. Les élèves non seulement écriront les textes – et accompliront toutes les tâches qui se rattachent à l'écriture des textes – mais également seront responsables de la réalisation matérielle de la revue: écriture de la version finale du texte, disposition, assemblage, reproduction, etc. Quant à l'enseignant, c'est la personne-ressource par excellence, qui coordonne le déroulement du projet.

La deuxième phase du projet d'écriture – qui en constitue le noyau – met l'accent sur l'écriture elle-même: de l'identification des contenus à leur mise en texte.

On met d'abord en place un concours pour trouver un titre à la revue ainsi qu'un remue-méninges pour répertorier les différents éléments nécessairement présents dans une telle revue: titre, page de couverture, sommaire et articles. Un tel remue-méninges devrait s'appuyer, lui aussi, sur les nombreuses pratiques de lecture antérieures à partir de *Vidéo-Pressé*.

On se préoccupe ensuite des différents articles à écrire. En équipe de deux, pour augmenter les interactions langagières, les élèves se livrent à un remue-méninges destiné à identifier le plus de catégories d'articles possible; il ne s'agit pas, à ce moment-ci, de spécifier des sujets d'articles mais seulement des catégories d'articles. Les élèves peuvent, pour ce faire, mettre à profit, là encore, leurs pratiques de lecture antérieures sur *Vidéo-Pressé* mais également leurs expériences plus larges en matière de lecture. On prend la précaution suivante: il n'est pas nécessaire, ni même souhaitable, de s'en tenir aux catégories d'articles de la revue *Vidéo-Pressé*, d'autant plus que – on l'aura

sans doute remarqué à la lecture des numéros durant l'année scolaire – les mêmes types d'articles reviennent quasi systématiquement d'un numéro à l'autre. On met ensuite le tout en commun: un élève inscrit alors au tableau, sous la dictée de chaque groupe, les diverses catégories identifiées par chacune des équipes, tout en profitant de l'occasion pour effectuer les corrections orthographiques et lexicales qui s'imposent.

On se préoccupe également de la détermination des tâches: qui écrit quoi? Les élèves choisissent les textes qu'ils souhaitent écrire. On pourrait également confier au hasard le soin d'assigner à chaque équipe le type d'article qu'elle écrira en mettant dans une boîte le nom ainsi que le numéro d'affectation de chaque équipe de deux élèves, dans une autre, les diverses catégories d'articles identifiées antérieurement, et on tire au sort. On adoptera une façon de procéder en fonction de sa pertinence face au contexte spécifique d'enseignement. On spécifie par ailleurs le mode d'écriture des articles: tout article sera écrit en équipe de deux – là encore, pour maximiser les interactions langagières – ainsi que la longueur des articles: de une à deux pages.

On réfléchit en outre aux différentes étapes de la fabrication de la revue et de l'écriture des articles. On détermine alors, de concert avec les élèves, les différentes étapes qui articuleront la fabrication de la revue: recherche d'information sur le sujet de l'article; écriture de la première version du texte; révision et correction de ce premier jet; écriture de la deuxième version du texte; révision et correction de ce deuxième jet; écriture de la version finale: disposition du texte sur la page, mise en forme finale; échange des textes ainsi produits entre les différentes équipes de la classe; mise sur pied d'un comité de rédaction qui assemblera, selon un ordre à décider, les textes produits; reproduction, assemblage et distribution.

On commence alors à écrire: au moment où le travail d'écriture proprement dit commence, une grande feuille, qui récapitule la liste des articles choisis et leurs auteurs, est affichée sur un babillard et y restera jusqu'à la fin du projet. On fait ensuite un rappel des différentes étapes du projet, cette fois sous l'angle de la planification du travail; on rappelle, en particulier, quelques consignes relatives aux modalités du travail: que va-t-on écrire dans chaque article? comment va-t-on l'écrire? de quelle documentation dispose-t-on? Autant de questions dont il

faut discuter pour que l'écriture des articles puisse être menée à bien. Les élèves ont ou devraient avoir à leur disposition diverses sources de consultation: *Vidéo-Presse* et d'autres revues pour la jeunesse, encyclopédies, livres de références et dictionnaires. C'est une occasion idéale pour mettre à profit les ressources de la bibliothèque de l'école et pour solliciter la collaboration de la personne responsable de la bibliothèque. Chaque équipe se met alors au travail, selon son propre rythme. L'enseignant circule et reste à la disposition des élèves, ses interventions se limitant à des problèmes de forme mais aussi à des questions relatives au contenu des articles ainsi qu'à l'organisation du travail. La diversité des articles choisis donne lieu à des tâches d'écriture spécifiques et requiert donc un monde de réalisation également spécifique: «tout le monde ne fait pas la même chose au même moment», et la disponibilité requise de l'enseignant en est plus exigeante. Ce travail d'écriture en équipe de deux élèves favorise en outre les interactions langagières. Toute tâche d'écriture, à partir du moment où elle se fait à deux, exige que l'on s'entende sur le choix du sujet et sur la façon de l'écrire, ce qui nécessite une concertation de la part des co-auteurs: hypothèses, suggestions, propositions, contre-propositions, ajustements, précisions, en bref, autant de raisons d'utiliser la langue dans une situation de communication non dépourvue d'authenticité.

On oriente ensuite le processus de l'écriture plus particulièrement sur la révision et la correction des textes. Il existe, bien sûr, plusieurs façons d'entreprendre concrètement et précisément avec les élèves la révision et la correction des textes produits par eux. L'enseignant met en place avec les élèves un mode de révision et de correction sous la forme d'un entretien: l'enseignant présente une évaluation constructive, portant sur divers aspects: fond, forme, disposition sur la page, du texte produit. Un échange de textes entre équipes à des fins d'évaluation formative peut également être proposé. Pour rentabiliser une telle activité, il est fonctionnellement indispensable de proposer un ensemble de points de repère à partir desquels améliorer les textes: disposition du texte sur la page, clarté du message, paragraphes, déroulement textuel – chronologie des événements dans un récit –, caractéristiques textuelles – précision et clarté des informations dans un texte à caractère informatif, expressions qui qualifient dans un texte à caractère expressif –, temps des verbes, pronoms, orthographe.

Le texte produit peut également être proposé à l'enseignant qui se contente de souligner les endroits du texte où une correction doit être apportée; il peut aussi accompagner cette marque par un code de correction, ces interventions pouvant porter, à la fois, sur des problèmes de fond et de forme. Les élèves sont alors invités à apporter les modifications nécessaires; plusieurs va-et-vient entre les élèves et l'enseignant peuvent être nécessaires. On peut enfin proposer aux élèves des grilles d'auto-évaluation. Par exemple, à propos d'un compte rendu de livre ou de film, on pourrait construire une grille comprenant les éléments suivants: informations explicites, précises et complètes sur le sujet; expression de sentiments, de goûts et d'opinions; utilisation de moyens linguistiques appropriés, telles que les adjectifs qualificatifs et les pronoms personnels de la première personne; lexique varié et correct; structures de phrases appropriées; temps des verbes appropriés et orthographe.

L'étape de révision et de correction achevée (ou considérée comme telle), les élèves mettent alors au point la version finale. Pour ce faire, ils doivent respecter certaines spécifications de mise en pages – marge en haut de la page et sur les côtés. Ils peuvent également mettre à profit les traitements de textes, si de tels outils sont disponibles. Les textes peuvent également circuler entre les diverses équipes, pour le plaisir de la lecture, la curiosité ou l'intérêt.

À un moment jugé approprié, un comité de rédaction est mis sur pied. La tâche de ce comité est multiple: agencer tous les articles produits en un ordre, qui sera celui dans lequel ils paraîtront; établir un sommaire; numéroter les pages de la revue; écrire un «mot du rédacteur»; résoudre les problèmes d'espaces blancs en bas de certaines pages.

La dernière phase est constituée par la reproduction et l'assemblage: certaines des tâches engendrées par cette étape donnent lieu à des interactions langagières, à l'extérieur de la classe cette fois. Il ne reste alors qu'à faire la distribution des revues à leurs destinataires.

Un tel projet de communication appelle les quelques commentaires suivants. Outre sa durée de réalisation (environ deux semaines), il est intéressant à plus d'un titre, en particulier quant à sa fonction de vecteur intégrateur d'apprentissage divers (Petitjean, 1982). Il met les élèves dans une situation de communication significative qui enclenche et maintient la

motivation, parce que, entre autres, elle fait appel à leur vécu et leur offre la possibilité d'y apporter leurs intérêts et leurs préoccupations. Il donne aux élèves la possibilité d'écrire des textes de types différents et intègre, pour sa stricte exécution, des acquisitions de connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques. Il illustre la dynamique lecture et écriture, qui fonctionne dans les deux sens: lire pour mieux écrire, écrire pour mieux lire. Il mobilise constamment du langage, à un triple niveau: celui qui articulera le produit fini, celui nécessaire à l'exécution des tâches conduisant à ce produit final et celui relatif à l'objectivation régulière du processus de réalisation du projet et des apprentissages en cours. Il responsabilise les élèves dans leur apprentissage: ceux-ci se chargent de toutes les tâches nécessaires à la réalisation de la revue, l'enseignant étant alors le coordonnateur-régulateur du projet. Il valorise, aux yeux même des élèves, la notion de produit fini. Lors de la réalisation d'un projet semblable, il y a quelques années, avec des élèves franco-manitobains (Doche et Lentz, 1985), ce sont les élèves eux-mêmes qui avaient proposé de taper leurs textes, percevant eux-mêmes sans doute l'aspect social de leur destination. Il est symptomatique que, lorsque les élèves écrivent à l'enseignant à défaut de quelqu'un d'autre, ils n'ont jamais un tel scrupule (!), probablement conscients que, lorsqu'ils écrivent à l'enseignant, ils n'écrivent pas mais rédigent, que l'enseignant ne lit pas mais corrige (Masseron, 1981). Il contribue enfin à placer les élèves dans un rapport face à l'apprentissage d'une langue et, plus largement, au travail scolaire qui dépasse, de loin, la classe de langue puisqu'il touche à la gestion de leur apprentissage et d'un projet collectif.

Les élèves eux-mêmes semblaient avoir été sensibles aux multiples aspects d'un tel projet puisque, lors de l'évaluation collective finale de celui-ci, ils avaient déclaré: «tout le monde a travaillé et coopéré», «c'était notre choix de sujets, c'est nous qui avons décidé ce que et comment on voulait écrire», «on a appris comment écrire un article, je ne pourrai plus lire un article de la même façon», «on est parti de rien et on a maintenant un produit final, c'est notre travail, c'est à nous» et «on a appris des choses différentes que ce qu'on pensait qu'on allait apprendre» (Doche et Lentz, 1985). Une telle perspective de travail n'est pas sans enjeux, tant elle est, semble-t-il, de nature à avoir des répercussions, d'une part, sur la perception que l'élève a de lui-même comme acteur de ce milieu de vie qu'est l'école, d'autre

part, sur l'image que l'élève a de la langue qu'il est en train d'apprendre. Ainsi déscolarisée, celle-ci n'est pas dissociable d'un savoir-faire social.

Sur un plan didactique plus large, un tel projet s'inscrit sur un vecteur didactique, qui dépasse, lui aussi, le cadre disciplinaire de la classe de français et qui pourrait être dénommé, selon l'expression de Jean-François Halté (1982), le «travail en projet»; celui-ci pourrait être caractérisé ainsi:

[...] la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent. Autrement dit, l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel: au lieu d'apprendre d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait (Halté, 1982, p. 21).

Reste que, ici comme ailleurs, il y a tout lieu de se garder d'une apparence potentiellement séductrice. François Tochon rappelle ainsi pertinemment «un défaut [de ce type de pédagogie qui] tient à la méthode même: la globalisation téléologique tend à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières (Tochon, 1990, p. 62). Ce qui est par contre fondamentalement en jeu dans un tel scénario, c'est de «donner du sens à apprendre à l'intérieur de l'école» (Halté, 1982, p. 19). À ce titre, de tels scénarios doivent également pouvoir planifier la flexibilité. Il est clair qu'une telle perspective dépasse rapidement le strict cadre de la classe de français: ce qui est ici en jeu, c'est de mettre l'élève au centre de son apprentissage.

Vers des articulations entre ressources langagières et contraintes linguistiques

L'instrumentation des apprenants à manier la langue maternelle ou la langue seconde comme un outil de communication conduit, surtout si elle vise «la maîtrise de l'outil langagier» (Tarrab, 1990, p. 208), à un (re)questionnement de l'articulation, perçue comme nécessaire en contexte scolaire, entre ressources langagières et contraintes linguistiques, entre usage du code et apprentissage linguistico-grammatical.

On se propose d'illustrer ci-après un exemple d'une telle articulation portant sur un élément de la syntaxe de la phrase et du discours: la maîtrise relative de l'imparfait et du passé composé dans l'écriture de récits au passé (Lentz, 1990). Le

travail syntaxique n'est en effet pas sans enjeux, puisqu'il semble que «la grammaire» refasse surface – il n'est qu'à en juger par l'importante production éditoriale actuelle en la matière, aux motivations didactiques pas toujours très claires –, à moins qu'elle n'ait jamais été vraiment totalement absente d'une perspective didactique mettant l'accent sur le développement d'habiletés langagières, en production écrite particulièrement. D'ailleurs, Merrill Swain (1985) indique en effet que la compréhension fait appel à un traitement de données sémantiques (*semantic processing*)¹, alors que la production, elle, mobilise le traitement de données syntaxiques (*syntactic processing*)¹.

Le travail syntaxique retenu s'inscrit en outre dans une pratique d'écriture: les élèves écriront un récit d'aventure au passé, selon des paramètres définis par la situation d'écriture proposée (destinataires, moment d'écriture, longueur du texte, etc.). Un tel ancrage est fondamental, puisqu'il constitue un premier niveau d'articulation: le type de texte proposé appelle l'utilisation du cas syntaxique retenu. La pratique d'écriture se déroule selon les trois grandes étapes du processus de l'écriture: la pré-écriture, étape où l'on inventorie et assemble ses idées, où l'on anticipe quelques caractéristiques du type textuel (ici le récit à caractère narratif) dont il faudra tenir compte, où l'on mobilise des termes, précède la phase de l'écriture proprement dite.

C'est lors de cette phase que vient s'intégrer le moment du travail syntaxique sur le cas retenu: la première version du texte est soumise au processus de la révision qui vise à son amélioration. Pour que cette objectivation soit rentable, il importe qu'elle s'effectue à partir de focus spécifiques, tels que informations précises et complètes sur les personnages, lieux et actions, chronologie des actions, narration *versus* description, division du texte en paragraphes, types de phrases utilisés, temps des verbes. Pour que le regard critique porté sur le premier jet du texte à partir du focus particulier que constituent les temps des verbes (encore faut-il préciser lesquels), il importe sans doute d'instrumenter les élèves à l'aide d'une «connaissance» opératoire: quels verbes se mettent à l'imparfait, quels verbes au passé composé? C'est à ce moment précis que s'articulera – deuxième niveau d'articulation – la phase spécifiquement syntaxique. On quitte, momentanément, le travail d'amélioration du texte écrit pour concentrer son attention sur un autre texte amené pour l'enseignant. Ce texte

est lui-même un (court) récit au passé, utilisant l'imparfait et le passé composé, qui va servir de support à la mise en évidence du phénomène à l'étude. Les élèves sont invités à réécrire le texte en deux colonnes – l'une constituée par les phrases et fragments de phrases contenant un temps, l'autre par les phrases et les fragments de phrases contenant l'autre temps –, en respectant le déroulement du texte. On fait alors découvrir par les élèves qu'une colonne représente la suite chronologique des événements du récit, les actions nécessaires à la progression du récit: c'est la fonction du passé composé. En revanche, l'autre colonne présente les faits qui expriment des circonstances, dont la juxtaposition forme un ensemble non indispensable à la progression du récit: c'est la fonction de l'imparfait. On propose ensuite aux élèves de vérifier, dans un autre court récit au passé, la validité de la règle d'emploi des deux temps ainsi découverte. Cette «connaissance» va pouvoir alors être immédiatement réinvestie sur le texte initial², qui fait l'objet de la pratique d'écriture: une telle intégration au processus même de l'objectivation du texte constitue le troisième niveau d'articulation. Le processus de l'écrit sur le récit continue alors.

Cette triple articulation – dans une pratique de langue à un moment spécifique et en réponse à une fonction précise – paraît de nature à apporter des éléments de réponse à la préoccupation suivante en matière d'écriture: proposer aux élèves, en contexte scolaire, d'écrire des textes significatifs pour eux est une condition nécessaire mais non suffisante. La maîtrise progressive par l'élève de l'habileté à écrire passe aussi – l'expérience, entre autres, le montre amplement – par l'acquisition d'outils – ici syntaxico-discursifs –, qui se révèlent précieux dans le processus de l'amélioration des textes. Il n'y a là nullement de recettes magiques, mais simplement la prise en compte des implications pédagogico-didactiques de ce constat, aux allures faussement banales, que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire.

De quelques enjeux didactiques

Le développement chez les élèves des habiletés langagières appelle une convergence des implications pédagogico-didactiques de la fonction communicative de la langue, au premier rang desquelles se place le dépassement des murs de la classe de langue. Ce dépassement s'opère à un double niveau: la langue est aussi, au-delà du cloisonnement

disciplinaire, un outil d'apprentissage – à l'école, en effet, on apprend à se servir de la langue mais on se sert également de la langue pour apprendre. La place manque ici pour illustrer cette autre (fausse) évidence: on se reportera, pour quelques exemples, à un article que nous avons écrit en collaboration (Fauchon *et al.*, 1992). Plus largement, les potentialités qu'un tel espace ainsi ouvert offre à une pratique de langue significative pour l'apprenant sont, *a priori* du moins, immenses.

À cette interaction dynamique entre la classe de langue (et, plus largement, l'école) et l'extérieur se superpose une autre dimension. L'école, en elle-même, est une communauté de vie, un microcosme, organisé géographiquement et socialement. Deux actants principaux y interagissent: d'une part, l'équipe éducative, définie, quantitativement, comme l'ensemble du personnel éducatif et, qualitativement, comme un groupe investi d'une mission éducative, construisant le projet éducatif de l'école et définissant ses moyens d'action; d'autre part, les élèves – mais aussi l'élève dans sa singularité – évoluant, agissant dans ce milieu de vie. Ce lieu d'expériences pour l'élève lui accorde un rôle signifiant: c'est lui qui est l'acteur principal de son propre apprentissage. Cette responsabilisation de l'apprenant se double d'un rôle à proprement parler social si l'apprentissage entre pairs est valorisé. C'est lui enfin – et lui seul – qui intègre les multiples facettes de son apprentissage. Cette démarche d'intégration des apprentissages peut être grandement facilitée si, en parallèle, les démarches d'enseignement facilitent une «phase de libération des connaissances, des intérêts, des idées», que suit une «phase de recherche et de découvertes», qui débouche sur une «phase de structuration et d'intégration des nouvelles connaissances» pour enfin passer à la «communication et [à l']action» (Francoeur-Bellavance, 1986, p. 45). Une telle perspective n'est pas sans enjeux, tant elle est, semble-t-il, de nature à avoir des répercussions, d'une part, sur la perception que l'élève a de lui-même comme acteur d'un milieu de vie (le savoir-faire se double ici d'un savoir-être), d'autre part, sur la perception que l'élève a de la langue: un facteur de personnalisation et de socialisation.

Cette problématique semble revêtir un enjeu tout particulier en milieu minoritaire. Si, selon toute vraisemblance, l'image que l'apprenant a de sa langue et de lui-même *via* sa langue, influe sur le degré d'importance et d'adhésion qu'il accorde aux activités d'apprentissage que la classe de français

particulièrement lui propose, il est probable, réciproquement, que le travail pédagogique a lui aussi une incidence sur les images de langue: celui-ci conforte-t-il ou modifie-t-il, positivement ou négativement, celles-ci? Ce qui semble en jeu, ici, c'est de faire valoir la responsabilité du travail pédagogique sur les attitudes face à la langue. Si celui-ci promeut avant tout la responsabilisation et l'autonomisation de l'apprenant, si, par la diversité de ces volets d'intervention, il donne à chaque apprenant la possibilité d'une prise en charge, est-il de nature à jouer sur les images que les apprenants ont de leur langue maternelle?

Cette question trouve également un écho particulier dans le processus de formation initiale des maîtres et convoque, une nouvelle fois et sous un angle spécifique, l'optique fondamentale dans laquelle se déroule ce processus: instrumentation technique ou instrumentation réflexive. Elle convoque en outre une préoccupation qui n'est pas sans enjeux, elle non plus, au seuil du XXI^e siècle: la rentabilisation des pratiques pédagogiques.

Les scénarios présentés plus haut illustrent par ailleurs un lieu didactique capital: celui de la salle de classe, posée comme instance de validation de l'articulation du didactique et du pédagogique. Ce lieu est crucial. En effet, c'est lui qui, en fin de compte, permet de répondre à la question qui est au coeur de la dynamique enseignement-apprentissage: quoi enseigner ou comment apprendre? C'est lui qui permettrait en outre de faire mentir la fameuse formule – l'élève arrive à l'école avec un point d'interrogation et en sort avec un point final –, puisque le point final céderait la place à un point d'exclamation, marque du potentiel de l'apprenant d'apprendre à apprendre, surtout si, comme le rappelle Louis Porcher:

L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, et il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction. C'est un service dont l'objectif est de construire une compétence chez une personne (l'apprenant) qui utilisera cette compétence socialement, hors de l'école [...] (Porcher, 1990, p. 5)

NOTES

1. Nous traduisons (tant bien que mal).
2. La psychologie de l'apprentissage nous rappelle cependant à une certaine modestie dans nos scénarios pédagogiques (!): la période

de latence entre l'acquisition d'une connaissance et son intégration varie ou varierait selon les apprenants. Assurons-nous cependant que les interventions pédagogiques facilitent, aussi loin qu'elles peuvent le faire et aux yeux mêmes des élèves, un tel passage.

BIBLIOGRAPHIE

- DOCHE, Lefco et LENTZ, François (1985) «Écrire en classe une revue pour la jeunesse», *Québec français*, n° 58, p. 66-68.
- FAUCHON, André, LABELLE, Anna, LENTZ, François et LÉVESQUE, Julien (1992) «La langue en dehors de la classe de langue», *Québec français*, n° 85, p. 69-79.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. (1986) «Pour une transdisciplinarité au primaire, une démarche psychologique menant à l'intégration des apprentissages», dans DE FLANDRE, Charles et al., *Interdisciplinarité: différents points de vue*, Laval, Mondia, p. 40-62.
- HALTÉ, Jean-François (1982) «Apprendre autrement à l'école», *Pratiques*, n° 82, p. 5-23.
- HULLEN, Jocelyne et LENTZ François (1991) «Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion», *Études de linguistique appliquée*, n° 82, p. 63-76.
- LENTZ, François (1990) «Langue et communication: pour des pratiques de compréhension et de production significatives dans l'enseignement/apprentissage du/en français», dans FAUCHON, André (dir.) *Langue et communication*, Saint-Boniface, Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, p. 159-169. (Actes du neuvième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, Collège universitaire de Saint-Boniface, 12, 13 et 14 octobre 1989)
- MASSERON, Caroline (1981) «La correction de rédaction», *Pratiques*, n° 29, p. 47-68.
- PETITJEAN, A. (1982) *Pratiques d'écriture: raconter et décrire*, Paris, Cedic, 160 p.
- PORCHER, Louis (1990) «L'évaluation des apprentissages en langue étrangère», *Études de linguistique appliquée*, n° 80, p. 5-37.
- SWAIN, Merrill (1985) «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development», dans GASS, Susan et MADDEN, C. (dir.) *Input and Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, p. 235-253.
- TARRAB, Elca (1990) «Mutation de la didactique de l'écrit», dans GAGNÉ, Gilles, PAGÉ, Michel et TARRAB, Elca (dir.) *Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans*

différentes régions du monde, Bruxelles, Éditions Universitaires et De Boeck Université, p. 205-209.

TOCHON, François (1990) *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, Éditions sociales françaises, 200 p.

(Acceptation définitive en mai 1992)