

LANGUE ET ACQUISITION DES SAVOIRS

Les compétences langagières dans les disciplines scolaires¹

On reconnaît depuis longtemps que la langue constitue un outil essentiel dans la scolarisation. Plusieurs expressions traduisent l'importance attribuée à la langue pour les études : « français bien commun », « français au carrefour des disciplines », « français responsabilité partagée », « français transdisciplinaire » et plus récemment « français compétence transversale ». Dans la dernière mouture des programmes de français, le ministère de l'Éducation emploie le terme de « langue d'enseignement » pour désigner le français langue première. Au-delà de considérations sociopolitiques, cette nouvelle façon de désigner la classe de langue première vient sans doute d'une intention de marquer que le français sert de principal moyen de communication dans le système scolaire québécois.

Malgré ce postulat posé quant à l'influence de la langue dans l'acquisition des savoirs, le caractère transdisciplinaire de la compétence langagière est exploré depuis relativement peu de temps et sa didactisation reste encore bien insuffisante, dans la recherche comme dans les pratiques enseignantes.

L'ORAL ET L'ÉCRIT

Dans l'enseignement-apprentissage, la langue est utilisée tant à l'oral qu'à l'écrit. On a tendance spontanément à penser surtout à l'écrit quand il est question des études. Il ne faut pas oublier cependant qu'une très grande partie des discours produits à l'école, chez les enseignants comme chez les élèves, se réalise sous forme orale.

Du point de vue de l'oral, on insiste souvent sur le rôle de modèle linguistique que tous les enseignants, aussi bien de français que des autres matières, doivent exercer auprès des jeunes. Afin d'exposer les élèves à la variété socialement valorisée du français, on attend des enseignants qu'ils parlent avec correction tant sur le plan phonétique, lexical que syntaxique.

Mais les aspects normatifs ne sont pas les seuls à considérer quant au comportement verbal d'un enseignant. Il importe aussi de tenir compte des diverses conduites langagières que celui-ci est amené à adopter dans l'exercice de sa profession. En classe, on peut en distinguer au moins quatre types.

L'enseignant utilise d'abord la langue orale pour maintenir l'ordre au sein du groupe. À ces interventions d'ordre disciplinaire s'ajoutent des interventions d'ordre régulateur, qui concernent les tâches d'apprentissage demandées aux élèves ; l'enseignant a à présenter les travaux à faire, à expliquer les consignes à suivre, à situer

les activités et les exercices dans l'ensemble du processus pédagogique. Au cœur du travail didactique de l'enseignant se trouvent des interactions verbales qui concernent plus directement la formulation et l'élaboration des savoirs. Certaines sont davantage magistrales et correspondent à tout ce que dit l'enseignant pour définir et expliquer les notions à l'étude, et pour vérifier le degré de compréhension des élèves. D'autres ont un caractère plus maïeutique et consistent à dialoguer avec l'élève de manière à faire progresser ses savoirs en fonction de ce que révèlent ses dires sur ses modes de raisonnement et sur ses propres conceptualisations.

La parole de l'enseignant peut constituer un obstacle de taille à l'appropriation des savoirs dans la classe. Ce n'est pas tout de posséder les savoirs que l'on veut transmettre ; encore faut-il pouvoir en parler de façon didactiquement éclairante.

L'UTILISATION DE L'ÉCRIT DANS LES DISCIPLINES AUTRES QUE LE FRANÇAIS

On dispose de plus de données d'enquête sur l'écriture que sur la lecture. En lecture, on constate que, dans l'ensemble des matières scolaires (géographie, histoire, catéchèse, morale, mathématiques, chimie, physique, biologie, etc.), l'écrit est omniprésent à l'école et prend la forme de manuels, de livres documentaires, de notes de cours photocopées, de cahiers d'exercices, etc. La lecture sert essentiellement à l'acquisition de connaissances ou à l'exécution des tâches d'apprentissage ou d'évaluation demandées aux élèves. Elle complète et soutient le travail pédagogique de l'enseignant. Au primaire et au secondaire, il s'agit d'une lecture qui s'effectue principalement dans des documents qui sont conçus spécifiquement pour l'apprentissage, qu'ils soient issus de l'édition proprement scolaire comme les manuels ou de l'édition pour la jeunesse comme les livres documentaires. L'élève est exposé essentiellement à des textes didactiques ou de vulgarisation scientifique. Il n'est pratiquement jamais mis en contact avec des écrits spécialisés des différents domaines du savoir, ceux-ci n'apparaissant qu'au post-secondaire, un peu au collégial, mais surtout à l'université. Par exemple, dans les manuels de morale au Québec, on ne trouve guère de textes de philosophes, d'éthiciens, d'anthropologues, etc. ; la quasi-totalité des textes sur la morale que les élèves reçoivent provient des auteurs de manuels.

Le discours didactique dominant dans les différentes disciplines scolaires entraîne de façon générale une lecture fortement encadrée, balisée et axée plus sur l'assi-

milation d'informations établies et assertées que sur la discussion d'idées. Mais ce type de lecture ne suffit pas pour initier au travail intellectuel exigé dans toutes les disciplines.

Une étude (Spor et Schneider, 1999) révèle que la plupart des enseignants du primaire et du secondaire (du préscolaire à la 12^e année) négligent de développer des stratégies de lecture de textes informatifs dans leurs leçons de sciences et de sciences humaines.

En écriture, plusieurs études anglo-saxonnes et francophones (voir entre autres Audibier, Reuter, Gemenne, dans *La Lettre de la DFLM*, n° 26 ; Rowell, 1997) laissent voir que les pratiques d'écriture dans les diverses disciplines scolaires sont relativement pauvres et restreintes. L'écriture sert surtout à la vérification des apprentissages sous la forme d'exercices ou d'examens, ou à la prise de notes destinée à la mémorisation des informations fournies par l'enseignant. En classe de sciences notamment, l'activité rédactionnelle la plus répandue demeure le rapport de laboratoire, qui se réduit souvent à une simple formule à remplir.

Si on regarde plus particulièrement ce qui se passe dans le système d'éducation du Québec, on peut avancer, malgré la rareté des enquêtes sur le sujet, qu'au primaire, ordre d'enseignement de généralistes qui devrait en principe être propice à l'intégration des apprentissages langagiers et scientifiques, les enseignants traitent peu la lecture et l'écriture en tant que telles dans les activités de mathématiques, de sciences et de sciences humaines. Ces apprentissages se réalisent surtout dans les activités de langue première autour des textes informatifs extraits des manuels de français.

À l'école secondaire québécoise, la prise en compte de la transdisciplinarité de la langue se heurte souvent à la division des études et du personnel en différentes disciplines tenues relativement isolées les unes des autres. Dans la classe de français, comme au primaire, on étudie les textes descriptifs ou explicatifs visant à transmettre des savoirs à l'intérieur de manuels conçus spécifiquement pour la classe de français, mais il est rare qu'on travaille en classe de français les textes des manuels scolaires des autres disciplines ou que dans les cours des autres disciplines on se penche sur les tâches langagières que les élèves doivent accomplir en histoire, en géographie, en mathématiques, en chimie, en biologie, etc. Les activités d'écriture s'avèrent restreintes : prises de notes, courtes réponses à un exercice ou à un examen.

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DES MATIÈRES SCOLAIRES LIÉES À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

Les enseignants de sciences ou de sciences humaines se plaignent souvent des incapacités langagières des élèves. Ils déplorent leur faible compréhension des textes spécialisés ainsi que leur expression écrite incorrecte et confuse. Des enquêtes montrent qu'effectivement un bon nombre d'élèves éprouvent des problèmes à exécuter les tâches de lecture et d'écriture requises dans les différentes disciplines scolaires.

Des chercheurs (Ballew, 1982) ont pu ainsi estimer à au moins 25 % les retards en mathématiques imputables

à une mauvaise compréhension écrite. En sciences, des chercheurs belges (Dalcq, 1989) ont constaté qu'un étudiant de baccalauréat sur quatre ou cinq méconnaissait certaines structures lexicales et syntaxiques. Mais les carences des jeunes ne touchent pas seulement les structures linguistiques. Une autre étude belge (Monballin *et al*, 1995) révèle que de nombreux nouveaux étudiants universitaires n'arrivent pas à structurer un texte de façon cohérente malgré une certaine maîtrise des contenus ni à saisir les finalités des consignes et des tâches qui leur sont proposées. Les auteurs soutiennent que cette cécité par rapport à la fonctionnalité des textes vient d'un enseignement de la langue trop compartimenté et pas assez transversal, qui conduit les élèves à voir l'expression écrite comme un objet d'étude réservée à la classe de français plutôt que comme un outil de travail utile dans tous les domaines.

Les élèves rencontrent donc de sérieux écueils dans leur appropriation de la verbalisation des savoirs. Or, force est de constater, à la lumière des pratiques enseignantes qui viennent d'être décrites, que l'école fait actuellement peu pour les aider à remédier à leurs manques.

FONCTIONS DU LANGAGE ÉCRIT DANS LA SCOLARITÉ

L'écrit exerce deux grandes fonctions générales dans les disciplines scolaires : une fonction d'évaluation et une fonction d'apprentissage.

La fonction d'évaluation occupe une place importante. Traditionnellement, c'est la fonction sommative qui prime. En effet, l'écrit à l'école sert souvent à contrôler et à sanctionner ce que les élèves ont appris, du fait qu'il constitue une trace durable et concrète de l'activité mentale de l'élève. Dans un examen, les questions que lit l'élève lui indiquent les connaissances qu'il doit restituer dans ses réponses. Lorsqu'un enseignant corrige un devoir dans l'une ou l'autre matière, il ne cherche pas à s'informer lui-même sur le sujet du devoir ; il lit la copie de l'élève seulement pour vérifier ce que l'élève sait du sujet.

LES FORMES DE DISCOURS PROPRES AUX DIFFÉRENTES DISCIPLINES SCOLAIRES

Les formes de discours apparaissant dans les différentes disciplines scolaires comportent des traits communs, mais accusent également des différences importantes, qui sont liées à la fois à la nature des contenus traités et à la fonction qu'elles jouent dans la construction des savoirs selon les divers domaines. Ainsi, la description obéit toujours à un mode d'organisation fondée sur la désignation d'un tout et sur la caractérisation de certains de ses aspects ou parties. Mais dans un récit littéraire, la description pourra servir à transmettre le point de vue qu'adopte



Écrire sans faute, illustration tirée du *Mémo Junior*. (Librairie Larousse 1990, page 332)

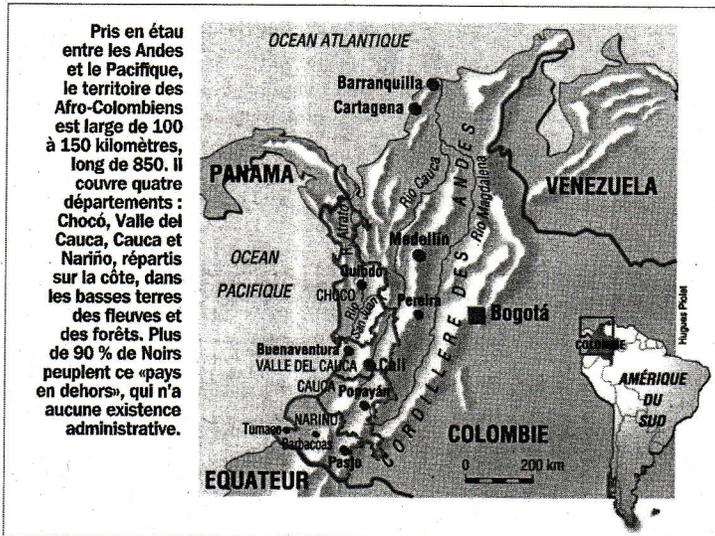
le narrateur sur tel personnage, alors que dans un récit historique le portrait d'un homme d'état pourra concourir à soutenir la thèse de l'historien sur le rôle qu'a joué cet homme d'état à son époque.

Les formes de discours que les élèves ont à lire ou à produire dans les différentes matières scolaires sont celles qui sont généralement reconnues dans les program-

duire aux élèves des récits historiques, qui les contraignent à intégrer une documentation historique à une trame narrative fictive en évitant l'anachronisme. Il conviendrait, bien sûr, d'initier également les jeunes au discours narrativo-explicatif propre à l'histoire afin de les rendre plus aptes à répondre aux tâches rédactionnelles qu'on attend d'eux en classe d'histoire.

En géographie, les textes sont souvent descriptifs (descriptions de relief, d'éléments hydrographiques, d'aménagement du territoire, etc.), mais on trouve aussi beaucoup de texte explicatifs (explication de phénomènes naturels ou humains tels que la marée, les éruptions volcaniques, les ouragans, l'urbanisation, etc.). Une des caractéristiques du discours géographique touche le langage spatial représenté par les cartes, les schémas et les tableaux. La lecture et le commentaire de ces documents graphiques ne vont pas de soi et nécessitent une initiation approfondie. Par exemple, l'élève doit apprendre la notion d'échelle, la signification des lignes et des figures, la symbolique des couleurs ; il doit aussi pouvoir mettre en relation différentes données tabulaires, comme dans un tableau démographique relier l'indication des populations à celle des époques et éventuellement à celle des causes des variations observées, etc.

En sciences, les textes sont aussi descriptifs et explicatifs. On trouve également des textes historiques dans les passages consacrés à l'histoire des sciences et à la vie des scientifiques. Les textes scientifiques sont souvent émaillés de symboles et de formules chimiques, physiques, mathématiques, etc. Comme dans le cas des textes en sciences humaines, des schémas, des tableaux, voire des photographies se joignent au texte pour le compléter. Souvent l'information dans les hors-texte est essentielle et doit être lue parallèlement au texte de l'exposé.



Source : Magazine Géo, n° 260, octobre 2000, p. 78.

mes de langue première : la narration, la description, l'explication et l'argumentation.

La forme de discours généralement associée à l'histoire est la narration. Mais il ne s'agit pas de la même narration que celle qu'on rencontre dans les récits fictifs étudiés en classe de français. La narration historique apparaît comme un discours hybride où le narratif se combine à l'explicatif. À l'aide de son récit, l'historien tente d'expliquer la transformation d'une société, l'évolution des mentalités, la disparition d'un comportement, etc. Les textes historiques ont en plus une visée souvent axiologique dans la mesure où des jugements de valeur sont portés sur les événements relatés. Cette dimension axiologique s'exprime notamment à travers les connotations positives ou négatives du vocabulaire employé : qualifier par exemple la démocratie athénienne de « progrès » revient à valoriser le système politique d'Athènes. Une autre caractéristique des récits historiques tient au fait qu'ils sont accompagnés de nombreux hors-texte : illustrations anciennes, photographies, cartes, tableaux, schémas, extraits de textes anciens, etc. Ces hors-texte sont reliés de façon plus ou moins directe au récit, les informations qu'ils apportent pouvant être reprises ou non dans le texte. Pour améliorer les performances de lecture et d'écriture des élèves en histoire, il conviendrait entre autres d'amener les élèves à prendre conscience des ressemblances et des différences entre la narration fictive et la narration historique, de reconnaître les procédés de modalisation marquant les visées axiologiques des textes d'histoire et de mettre en rapport les hors-texte et l'iconographie au texte principal. En expression écrite, une activité intéressante pour lier la classe d'histoire et la classe de langue consiste à faire pro-

Le Québec sauvage

Repères historiques

1534 : Découverte du Québec par Jacques Cartier.
1673 : Arrivée des Français et tentative de sédentarisation des Amérindiens.
1763 : Le traité de Paris reconnaît la Nouvelle-France colonie britannique.
Cette proclamation royale généralise le droit des Amérindiens sur leur territoire.
1867 : La constitution attribue au gouvernement fédéral la compétence exclusive sur les autochtones et leurs terres.
1876 : Loi sur les Indiens. Création des réserves.
1980 : Création du ministère des Affaires indiennes.
1989 : Droit de vote des Amérindiens et des terres au Québec.
1999 : Orat de vote des Amérindiens et des terres au Québec. Publication du livre blanc visant l'assimilation des autochtones à la société canadienne de toutes les nations.
1978 : Convention de la Baie James.
1982 : Modification de la Constitution de 1982.
1990 : Crise d'Oka entre les Mohawks et Ottawa.

Presque la moitié des Amérindiens sont âgés de moins de 25 ans

► tique commune concernant les autochtones, constate René Dupuis. Mais les régimes coloniaux ont laissé des textes qui reconstruisent l'histoire des Amérindiens. Et ces textes historiques ont pris une existence légale. D'où un afflux de revendications territoriales ou particulières. A commencer par les droits de pêche, saumon ou homard, et ceux concernant la chasse et la trappe. En témoignent les réserves micmacs de la Baie-Croix-Nord. Il y a quelques mois encore : « Mais de plus en plus d'autochtones sont obtusés, reconnaît, de son côté, Christian Picard. Par ailleurs, une stratégie spécifique de développement économique, via le tourisme, est depuis peu mise en œuvre par certaines nations. Les Montagnais gèrent ainsi des parcs naturels, des hôtels, des supermarchés et des centres d'excursions pour l'observation animale. Pour l'exploitation forestière éphémère, des associations de chasseurs et de pêcheurs, au nord du pays, des Atikamek, des Montagnais et des Algonquins. Toutefois, l'originalité de Québec sur la question indienne reste sa position face à la loi constitutionnelle canadienne de 1982, qui reconnaît que les autochtones sont des peuples et qu'ils ont des droits particuliers », souligne René Dupuis. En raison de sa position géographique, le Québec n'a pas signé cette loi constitutionnelle... Pour la province, « la reconnaissance formelle des droits des autochtones doit se faire dans le cadre des lois du Québec ». Une position que réaffirme en bloc les Premières Nations, qui existent comme peuple sans intermédiaire du gouvernement fédéral d'Ottawa, tout en refusant ce statut. En conséquence, au référendum de 1995, les Amérindiens ont voté un nombre (73,9 %) afin de dire non à l'indépendance du Québec. « Nous ne voulons pas d'un Québec nouveau qui ne nous donne aucune garantie », conclut Christian Picard. « Malgré tout, aucun véritable dialogue ne s'est instauré entre les deux cultures. Il existe un problème de perception de part et d'autre », constate également René Dupuis. Interrogés sur leurs souhaits de souveraineté de nation, les Amérindiens sollicitent de plus en plus l'intervention d'organismes internationaux afin de régler leurs contentieux avec le Canada. Pour eux, le combat se poursuit. Il est simplement chargé d'armes et de terrain. Et apparaît au service des lois et de l'opinion publique. »

132 Géo

Source : Magazine Géo, n° 260, octobre 2000 (p. 132)

La différence entre les textes scolaires et les textes savants semble encore plus grande en mathématiques que dans les autres matières. Alors que l'écriture mathématique savante insère le langage mathématique dans un discours suivi, les textes scolaires se contentent souvent de définir succinctement les notions ou de décrire rapidement les algorithmes à suivre, l'essentiel du manuel étant composé d'exercices de calcul et de problèmes à résoudre. Tout se passe comme si les mathématiques à l'école tenaient davantage de la pratique que de la verbalisation. Le problème de mathématique si courant dans les manuels constitue un genre de texte à part entière auquel l'élève devrait être soigneusement initié. Sa difficulté résulte du fait qu'il implique le transcodage, c'est-à-dire la traduction du langage naturel dans le langage formalisé des mathématiques.

Quelle que soit la discipline, on a observé (Reuter, dans *La Lettre de la DFLM*, n° 26) que les consignes posent des problèmes épineux aux élèves. Ceux-ci n'en saisissent pas toujours la portée ni le sens, du moins pas comme l'enseignant le voudrait. Il y aurait donc un important travail didactique à faire sur la formulation des consignes et sur leur compréhension par les élèves.

RÔLE COMPLÉMENTAIRE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS ET DES ENSEIGNANTS DES AUTRES MATIÈRES

Qui doit aider les élèves à maîtriser les conduites de lecture et d'écriture nécessaires à l'acquisition des différents savoirs ? La question des responsabilités professionnelles quant au développement des compétences langagières suscite d'âpres débats qui n'ont pas encore trouvé de solutions satisfaisantes. Elle se pose surtout au niveau secondaire où les disciplines scolaires sont enseignées par des spécialistes.

Il faut déplorer d'abord le manque de dialogue qui sévit actuellement entre les enseignants de français et les enseignants des autres matières. Là où devrait régner la collaboration se perpétue l'isolement. Pour sortir de ce cloisonnement, différents moyens pourraient être déployés. En premier lieu, à l'heure des compétences transversales, les commissions scolaires pourraient offrir aux enseignants des différentes disciplines scolaires des séances de perfectionnement portant sur l'importance du langage dans l'apprentissage et sur les pratiques langagières propres à leur discipline respective.

Le seul principe qui peut conduire à une action didactique concertée et efficace est que, même si la langue est l'objet d'étude spécifique de la classe de français, il appartient à tous les enseignants, et pas seulement ceux de français, d'en assurer la maîtrise. Il y a donc des apprentissages langagiers à assurer dans le cadre même des cours d'histoire, de géographie, de mathématiques, de sciences, etc. Pour employer l'expression du Conseil supérieur de l'éducation (1987), il s'agit d'une « responsabilité partagée ».

Comme on le voit, la dimension transversale de la langue est fort complexe et exige la mise en œuvre de chantiers didactiques de taille impliquant les enseignants de toutes les matières si on veut vraiment aider l'élève à bien faire son métier d'apprenant.

* Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Les professeurs de didactique du français Suzanne-G. Chartrand et Claude Simard (Université Laval) et Carole Fisher (UQAC) mènent une recherche sur la lecture et l'écriture au primaire et au secondaire dans les disciplines autres que le français.

Ils étudieront particulièrement les tâches de lecture et d'écriture dans les cours de mathématiques, de sciences et d'histoire en 3 et 5^e année primaire, et en 2 et 4^e année secondaire. Les personnes intéressées peuvent communiquer avec la responsable à l'adresse suivante : suzanne.chartrand@fse.ulaval.ca.

Note

1. Conférence donnée à l'université Laval le 16 novembre 2000, lors du précongrès 2000 de l'aqpf.

Revue à consulter

- Aster*, 1986, n° 6, « Les élèves et l'écriture en sciences ».
- Cahiers pédagogiques*, n° 373, 1999, « Décrire dans toutes les disciplines ».
- Enjeux*, n° 20, 1990, « Le français transdisciplinaire ».
- La Lettre de la DFLM*, n° 26, 2000, « Écrire pour apprendre ».
- Le français aujourd'hui*, n° 74, 1986, « Le français au carrefour des disciplines ».
- Pratiques*, n° 69, 1991, « Textes et histoire ».
- Recherches*, n° 2, 1985, « Le français bien commun ».
- Recherches*, n° 13, 1990, « Expliquer ».
- Repères*, n° 12, 1995, « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques ».

Bibliographie

- BALLEW, H. et J. W. CUNNINGHAM, « Diagnosing strengths and weaknesses of sixth grade students in solving word problems », *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 13, n° 3, 1982, p. 202-210.
- BEAN, T. W., « Preservice teachers' selection and use of content area literacy strategies », *The Journal of Educational Research*, 90 (3), 1997, p. 154-163.
- Conseil supérieur de l'éducation, *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, Gouvernement du Québec, 1987.
- DALCQ, A.-É. et al., *Le français et les sciences*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1989.
- FRAISSE, Emmanuel, « Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, 1995, p. 37-58.
- GILLIS, M.K., OLSON, M.W. et J. LOGAN, « Are content area reading practices keeping pace with research ? », *Inquiries in Literacy Learning and Instruction*, Pittsburg, KS : College Reading Association, 1993, p. 115-123.
- GORDON, C.J. et M. HUNSBERGER, « Preservice teachers' conceptions of content area literacy instruction », *Learner Factors / Teacher Factors : Issues in Literacy Research and Instruction*, Chicago, Fortieth Yearbook of The National Reading Conference, 1991, p. 399-407.
- KINNEY-SEDGWICK, M. & N. YOCHUM, « Content area literacy instruction : Viewpoints of elementary teachers and literacy professors », *Reading Research and Instruction*, 35 (4), 1996, p. 298-315.
- KONOPAK, B.C., WILSON, E.K. & J. E. READENCE, « Examining teachers' beliefs, decisions, and practices about content-area reading in secondary social studies », *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice*, Chicago, Forty-third Yearbook of The National Reading Conference, The National Reading Conference, 1994, p. 127-136.
- MONBALLIN, M., BREMPT, M. van der et G. LEGROS, « Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, no 1, 1995, p. 59-74.
- ROWELL, P. M., « Learning in School Science : The Promises and Practices of Writing », *Studies in Science Education*, 30, 1997, p. 19-56.
- SPOR, M. W. & B. K. SCHNEIDER, « Content reading strategies : What teachers know, use, and want to learn », *Reading Research and Instruction*, 38 (3), 1999, p. 221-231.