

# Enseigner... apprendre

## Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours\*

Ulric Aylwin

Coordonnateur au  
développement pédagogique  
Cégep de Maisonneuve

« Le langage, en même temps qu'il appauvrit la Pensée vivante, lui donne en même temps une force qui la complète et parfois l'étonne. »  
(Pierre Teilhard de Chardin, *Genèse d'une pensée*)

L'interprétation qui sera donnée ici du sujet proposé se traduit par quatre questions, auxquelles nous répondrons dans l'ordre :

- Pourquoi faut-il que, dans chaque discipline, chaque enseignant assure l'usage et la maîtrise de la langue par les élèves ?
- Pourquoi tant d'élèves ont-ils si peu de maîtrise de la langue ?
- Pourquoi les enseignants ne s'occupent-ils pas davantage, actuellement, de cette carence ?
- Comment pourraient-ils le faire désormais ?

### **Pourquoi chaque enseignant doit-il assurer la maîtrise de la langue chez ses élèves ?**

Pour répondre à la première question, il faut examiner les deux postulats qu'elle contient ; le premier : qu'il y aurait un rapport de nécessité entre *l'usage de la langue et l'apprentissage*, le second : que la culture du langage serait de la responsabilité des enseignants de toutes les disciplines.

#### **L'usage et la maîtrise de la langue sont nécessaires pour apprendre**

Parmi les nombreuses explications que l'on peut donner du fait que les enseignants investissent peu, en général, dans la culture linguistique de leurs élèves, la première, peut-être, se trouve dans l'absence de conviction que la qualité des apprentissages dans leur discipline dépend directement de la *quantité* et de la *qualité* de l'usage que les élèves font de la langue dans leur cours.

Nous allons donc montrer d'abord le lien étroit entre langue et apprentissage, et cela pour les quatre opérations linguistiques : lecture, écriture, écoute et parole.  
**La lecture**

Au sujet de la lecture, compte tenu des limites de notre propos, nous n'examinerons que son rôle dans la réussite des études collégiales.

Ces études ont pour caractéristique d'exiger de l'élève *la capacité d'extraire*, de plusieurs milliers de pages au cours de chaque session, *l'information absolument requise* pour réussir. Et plus s'améliore la pédagogie, c'est-à-dire moins les professeurs se prennent pour des perroquets répétiteurs de contenu, plus les élèves sont confrontés à l'obligation de trouver eux-mêmes, dans les textes, l'information relative à ce contenu et donc, de lire efficacement.

À ce sujet, le numéro de janvier de la revue française *Projet*, sous la plume de Jean-Pierre Boisivon, nous apprend que seulement quelque 50 p. cent des jeunes Français « maîtrisent la lecture au niveau requis pour suivre l'enseignement de 6<sup>e</sup> », c'est-à-dire chez nous, de première secondaire, et que surtout, si on veut que 80 p. cent des jeunes Français puissent accéder au baccalauréat, au cégep pour nous, il faudrait que les établissements prouvent qu'ils peuvent assurer le niveau de lecture adéquat, c'est-à-dire le niveau où « la lecture soit devenue un instrument permettant un accès autonome à la connaissance »<sup>1</sup>.

C'est là le défi : *l'accès autonome à la connaissance* par la lecture.

La nécessité est donc impérative d'amener les élèves à effectuer les opérations suivantes :

- appréhender les concepts cachés derrière les mots ;
- voir, derrière la structure de la phrase, la structure de la pensée ;
- repérer l'intention, le but d'un texte ;
- pouvoir, dès lors, distinguer le principal du secondaire.

#### **L'écriture**

Lire exige beaucoup ; *écrire* exige beaucoup plus. Écrire, en effet, c'est accepter et essayer de vaincre le plus grand ennemi de la « Pensée vivante » dont parlait Teilhard de Chardin : la linéarité.

La pensée est intuitive, holiste : elle contient toujours formes, couleurs, concepts, sentiments et sensations, alors que l'écriture est forcément parcellaire, linéaire, séquentielle, monocorde ; chaque mot est donc l'expression d'un choix, toujours difficile et, par essence, chaque fois décevant. Il ne faut donc pas s'étonner que 98 p. cent des gens n'écrivent pas, et que ceux qui le font parlent de l'écriture comme d'un supplice. (Et, pour le dire en passant, on comprendra que c'est pour les visuels que l'exercice d'écriture est le plus frustrant.)

L'écriture, à cause de ce qu'on vient de dire justement, est l'exercice le plus formateur qui soit : elle contraint la pensée,

\* Conférence présentée dans le cadre des Buffets-conférences de l'AQPC en mars et avril 1989 à Montréal, Québec et Trois-Rivières.

# Enseigner... apprendre

l'oblige à s'analyser, à se hiérarchiser, à choisir un ordre d'exposition.

Justifiée surtout comme instrument irremplaçable de formation intellectuelle, l'écriture est, sur le plan pratique, nécessaire pour communiquer avec le professeur et plus tard, avec les clients, les collègues et les patrons. Sur ce dernier point, (voir Durfee<sup>2</sup>), on constate que, même dans les entreprises les moins « intellectuelles », du contremaître d'atelier à l'ingénieur et au patron, la rédaction de notes de service et de rapports constitue une activité majeure.

## L'écoute

Quant à l'écoute, c'est l'aspect le plus méconnu, le plus négligé. On commet la profonde erreur de croire qu'*on écoute* lorsqu'*on entend*. Or l'écoute exige une compétence encore plus grande que celle requise par la lecture. Il faut en effet, lorsqu'on écoute, non seulement décoder le verbal mais, en même temps, « lire » le non-verbal ; être conscient de l'écart entre les concepts énoncés et les concepts entendus ; s'assurer, dès lors, que l'écart entre le dit-du-professeur et l'entendu-de-l'élève soit le moins grand possible. Et tous ces obstacles doivent être surmontés dans un contexte où « les paroles s'envolent », sans que l'auditeur puisse freiner le débit et faire rejouer à sa guise la bande des « phrases écoulées ». L'écoute fait donc appel à des habiletés particulières qu'il faut cultiver et dont il convient de vérifier la maîtrise.

## La parole

Au sujet de la parole, nous dirons peu de choses, vu que son importance est reconnue partout ; il n'est pas superflu, cependant, de se rappeler, entre enseignants, que c'est à partir du moment où nous avons dû enseigner une matière, que nous avons commencé à l'assimiler vraiment : il est donc absolument nécessaire, dans un but d'apprentissage, que l'on amène chaque élève à dire à quelqu'un d'autre ce qu'il connaît de la matière.

## L'usage et la maîtrise de la langue sont l'affaire des enseignants de toutes les disciplines

Supposant acquise pour vous, à ce point-ci, la nécessité de l'usage et de la maîtrise de la langue pour assurer l'apprentissage, nous arrivons au deuxième postulat, qui veut que cette culture de la langue soit la responsabilité des enseignants de toutes les disciplines. Nous allons appuyer ce dernier point de vue sur trois faits.

### Enseigner, c'est enseigner la langue

Le premier point consiste à souligner une évidence : que tout savoir, en général, se loge dans la langue ou, réciproquement, que maîtriser telle langue c'est, en grande partie, maîtriser tel savoir : si je connaissais le sens de tous les mots savants qu'utilisent les chimistes ou les sociologues, ne serais-je pas largement savant en chimie et en sociologie ? Conséquemment, il n'est sans doute pas exagéré de dire que tout enseignant est d'abord un professeur de langue.

### L'organisation de la pensée varie selon les disciplines

On pourrait objecter que la compréhension des mots, c'est-à-dire des concepts qu'ils représentent, ne suffit pas, et que les façons particulières d'organiser les idées sont aussi importantes ; cette observation constitue, justement, le deuxième point : que chaque discipline a sa façon propre de structurer le savoir et qu'il appartient donc à chaque enseignant, dans chaque discipline, de faire acquérir et exercer les capacités d'expression pertinentes. Sur ce sujet, on sera intéressé à lire dans Resnick<sup>3</sup> les indications qu'elle donne sur les façons spécifiques de raisonner dans les sciences de la nature, dans les sciences

sociales et en mathématiques, et le rapport entre cette compétence et la capacité d'écrire ; on voudra lire, en particulier, l'article de Cook, Linda et Richard, où l'on démontre la nécessité d'entraîner les élèves à reconnaître la structure particulière des textes scientifiques si on veut que les élèves comprennent la matière et puissent en appliquer les concepts. Quelle preuve de plus veut-on pour établir le fait que la culture de la langue est l'affaire de tous ?

### La maîtrise de la langue dépend de la maîtrise de la matière

Cette preuve existe, c'est le troisième point : l'habileté d'expression est directement proportionnelle à la variété des manipulations des concepts de la matière enseignée.

Dans sa revue des recherches faites sur les rapports entre langue et apprentissage, Applebee<sup>4</sup> signale que les résultats des recherches montrent que la capacité de s'exprimer des élèves dépend du caractère métacognitif des questions posées par les enseignants (Qu'est-ce qui vous a fait répondre cela ? Comment savez-vous que vous avez raison ? Expliquez comment vous avez raisonné...), et de la façon dont les connaissances ont été structurées par l'enseignant. De quoi il découle qu'on peut non seulement affirmer, sans réserve, que développer les capacités langagières des élèves est le lot de tous les enseignants mais, même, que la pauvreté langagière des élèves ne ferait peut-être que refléter une certaine pauvreté pédagogique de l'enseignement.

Jusqu'à présent, il semble que ce soit sur les épaules des enseignants que s'accumulent les responsabilités. Mais les élèves, eux, pourquoi donc maîtrisent-ils si peu la langue ?

## Pourquoi les élèves maîtrisent-ils si peu la langue ?

Des éléments de réponse à cette question se dessinaient déjà dans les propos qui précèdent. Ajoutons-y six autres considérations.

### L'absence d'exercice

La première raison est connue, c'est l'absence, ou la grande rareté d'exercices, de travaux et d'activités dans lesquels chaque élève pourrait et devrait apprendre à s'exprimer par oral et par écrit.

# Enseigner... apprendre

## Le rôle marginal des élèves

La deuxième cause est moins souvent identifiée ; il s'agit du monopole exercé par les enseignants sur la parole et la réflexion. L'élève étant l'agent premier et dernier de son apprentissage, et la parole étant l'occasion privilégiée de cultiver la pensée, on s'attendrait à ce que, dans les cours, ce soient les élèves qui parlent et qui exécutent les manipulations intellectuelles de la connaissance ; or c'est tout le contraire : l'observation faite dans les classes par de nombreux chercheurs a permis de constater que, même au primaire, c'est l'enseignant qui parle pendant plus de 80 p. cent du temps, et que, sur le plan des opérations intellectuelles, là encore, c'est l'enseignant qui s'accapare la pensée, ne laissant aux élèves qu'un maigre 10 p. cent du temps pour des opérations dépassant la mémorisation ; on trouvera ces données dans l'article de Griffin où il rapporte les résultats de l'observation faite de 200 000 heures d'enseignement, dans 42 états américains et 7 autres pays<sup>5</sup>.

## Tous comptent sur « les autres »

Le troisième facteur est encore moins reconnu, c'est le recours quasi universel aux professeurs fantômes : aucun élève ne peut réussir, dans aucune discipline, s'il ne sait pas identifier, observer, distinguer, classer, transposer, synthétiser, etc. Or ces opérations n'étant officielle-

ment au programme d'aucune discipline à aucun niveau scolaire, chaque enseignant s'imagine, confusément, que quelqu'un d'autre, quelque part, s'occupe de ces questions fondamentales. Ce qui fait que personne ne s'en charge, sinon par ricochet, et que, face aux opérations intellectuelles, les élèves ne peuvent donc que rester crayon levé et bouche bée.

## On confond contrôle et croissance

La quatrième raison met en cause la contradiction des attentes face à l'écriture : comme on ne fait écrire et parler les élèves, en général, que pour *contrôler* et noter la qualité de l'expression, il est hors de question que les élèves voient, dans l'écriture par exemple, une occasion de *croissance personnelle*, une chance de développement intellectuel ; en d'autres termes, l'élève sait qu'on lui demande de s'exprimer parce qu'on veut qu'il fournisse lui-même la matière de la sanction qu'il recevra... et on s'étonne que l'élève n'ait pas le goût de s'exprimer plus abondamment<sup>6</sup>.

## Le bien-fondé des exigences n'est pas démontré

Le cinquième point de vue met en cause le manque de démonstration précise, concrète, de la nécessité de telle sorte de maîtrise de la langue pour obtenir telle sorte de résultats dans la discipline ;

on néglige — ou on est incapable — de démontrer que telle lacune dans une réponse ou une partie d'essai vient de telle lacune sur le plan linguistique ; les discours sur la langue, dès lors, n'impressionnent que leurs auteurs.

## Le manque de motivation intrinsèque

Dernière explication, qui aurait pu être la première : l'élève se voit imposer des standards de performance linguistique pour des raisons du genre suivant : « C'est nécessaire... sans cela tu ne réussiras pas tes prochains cours... tes futurs employeurs vont l'exiger... », bref, on lui demande de ne s'intéresser à lui-même que pour les autres... Un changement de cap serait de mise : montrer que maîtrise de la langue a *d'abord* rapport à maîtrise de soi, de sa pensée, de sa vie, de son bonheur.

Après avoir, à ce point-ci, fait allusion à diverses attitudes et pratiques des enseignants, et aux répercussions de celles-ci sur les élèves, il est temps d'examiner les raisons pour lesquelles les enseignants des diverses disciplines n'investissent pas davantage, actuellement, dans des démarches propres à augmenter chez leurs élèves la maîtrise de la langue.

## Pourquoi les enseignants ne s'occupent-ils pas davantage, actuellement, des carences linguistiques de leurs élèves ?

Nous avons, à ce sujet, identifié sept raisons.

### Confusion entre langue et orthographe

L'une des raisons les plus importantes est que l'on associe habituellement « s'occuper de la langue » avec « tenir compte des fautes », qu'on identifie à « fautes d'épellation et de grammaire ». Or l'essentiel n'est pas là. L'essentiel est dans le choix juste des termes (sémantique), la disposition correcte et expressive des termes (syntaxe et stylistique) et la structure du texte.

Cette distinction entre code linguistique et qualité de l'expression est capitale : a) la plupart des enseignants maîtrisent peu le code grammatical ; ils ne sont donc pas en mesure de corriger leurs élèves sur ce point ; b) par contre, tous les enseignants, ou presque, sont capables de guider leurs élèves sur ce qui compte vraiment : le choix des bons termes et leur organisation. Donc, si nous demandons aux enseignants de n'être les gardiens que du sens, et non du code, ils s'engageront sans doute plus nombreux et plus aisément dans la croisade du « français par tous et partout ».

### Prise en charge injustifiée

La deuxième difficulté est que, dès qu'il s'agit de vérifier la qualité d'un texte ou d'un exposé oral, l'enseignant se croit le seul, ou le principal responsable, alors que 80 p. cent du travail de vérification et de correction devrait revenir aux élèves.

### Évaluation sommative inutile

Le troisième obstacle, l'un des pires, est que l'on se croit obligé de mettre une note dès qu'il y a correction, alors que 80 p. cent de l'évaluation devrait être du type formatif (feedback), donc sans souci des notes.

# Enseigner... apprendre

Les conséquences négatives de cette façon de voir est qu'on ne fait écrire que dans la mesure où on peut contrôler et corriger soi-même, et que, compte tenu des conditions de travail, on fait son deuil de l'écriture *hebdomadaire* des élèves.

## Limitier l'apprentissage de la langue à l'écriture

La quatrième fausseté à corriger est qu'il n'y en aurait pour la langue que dans l'écrit. Or, l'oral peut, tout autant que l'écrit, servir à cultiver et vérifier la qualité de l'expression.

## Identification entre cours et enseignement

Le cinquième point a rapport à la conception du rôle d'enseignant comme étant celui, justement, d'enseignant, alors que le véritable rôle de ce dernier est plutôt celui d'*organisateur de l'apprentissage*, donc de créateur de situations où c'est l'élève qui s'engage au maximum dans ses apprentissages.

## Le prétendu manque de temps

Le sixième argument est universel : on n'a pas le temps de s'occuper de la langue, puisqu'on n'a même pas le temps de « passer » tout le contenu de la matière. Ce n'est pas ici le lieu d'expliquer en quoi cette affirmation n'est, généralement, qu'une excuse pour masquer l'absence d'identification des notions clés ; rappelons seulement ce qui a été dit plus haut : faire s'exprimer les élèves, par oral ou par écrit, n'est pas une soustraction, mais une addition à l'apprentissage, et annonçons ce qui vient plus loin : une liste de moyens de vérifier, en quelques minutes, la compétence langagière des élèves.

## L'absence d'un répertoire de stratégies et d'instruments

La septième raison, la principale peut-être, celle qui explique le peu d'intervention des enseignants dans l'acquisition de la langue, tient au fait que les enseignants ne disposent ni des stratégies ni des outils nécessaires pour agir fréquemment, rapidement et efficacement.

## Comment les enseignants pourraient-ils, désormais, tous contribuer à la maîtrise de la langue chez les élèves ?

Ce qui nous conduit tout droit à la dernière partie de notre propos : l'énumération des moyens concrets qui permettent à tout enseignant de contribuer à la maîtrise de la langue chez ses élèves.

### Quatre formules pédagogiques

#### Le pairage avec un professeur de français

La première formule consiste à faire alliance avec un professeur de français. Il s'agit, si je suis professeur de philosophie ou de diététique, par exemple, de faire exécuter des travaux écrits qui seront dirigés et corrigés à la fois par moi et par le professeur de français chargé des mêmes élèves ; ceci me permettra de me concentrer sur le contenu et, au professeur de français, de porter son attention sur la structure et la forme du texte ; résultats : un encadrement plus rigoureux des élèves et un fardeau réduit pour les professeurs concernés<sup>7</sup>.

#### Le texte commenté

Le deuxième procédé requiert que, à la fin de chaque cours, on donne trois à cinq minutes aux élèves pour rédiger une phrase ou un paragraphe exprimant l'essentiel du cours. Chaque élève remet son texte avant de quitter la classe.

Au début du cours suivant, le professeur commente quelques-unes des synthèses, par rapport au fond et à la forme.

Résultats obtenus :

- chaque élève, à chaque cours, doit faire preuve d'analyse et de synthèse, et s'exercer à formuler ses idées avec ordre, précision ;
- tous les élèves ont, au début de chaque cours, l'occasion de réactiver les connaissances du cours précédent ;
- les élèves reçoivent clairement le message qu'il est essentiel de bien formuler leurs idées, message renforcé chaque semaine ;
- et, surtout, par les commentaires faits par le professeur, à chaque

cours, sur les synthèses qu'il a choisies, les élèves *voient* comment procéder pour réfléchir efficacement et s'exprimer correctement.

### La lecture dirigée

Chaque texte ou chapitre de manuel est précédé d'une liste de mots à définir ou de questions à répondre, les informations pour ce faire se trouvant dans le texte. Chaque élève doit régiger les définitions ou les réponses en guise de préparation obligatoire au cours. La réalisation du travail est contrôlée à l'entrée du cours et la qualité des réponses est vérifiée lors des discussions qui suivent.

### L'interenseignement

La quatrième démarche, l'enseignement réciproque, est la plus importante ; si, comme on l'a dit plus haut :

- l'élève est la seule personne qui puisse s'instruire ;
- que pour assimiler une matière il faut la décomposer et la recomposer plusieurs fois et cela, de différentes façons ;
- et, finalement, que c'est en donnant une forme verbale à ce qu'on a appris que l'on sait ce qu'on a compris.

Dès lors il faut faire en sorte qu'à chaque cours chaque élève ait à enseigner à un camarade, sous une forme ou sous une autre, ce qu'il a compris de la matière.

*Faire s'exprimer  
les élèves,  
par oral ou par écrit,  
n'est pas une soustraction  
mais une addition  
à l'apprentissage.*

# Enseigner... apprendre

Cet interenseignement est d'ailleurs l'une des seules formules dont l'efficacité est vraiment établie en ce qui a trait aux rapports entre l'exercice de la langue et le développement des habiletés intellectuelles complexes; c'est en effet ce que montre Lauren Resnick, dans un rapport publié en 1987 sous le titre *Education and Learning to Think*, rapport qui résume les travaux de quinze sommités réunies dans le Committee on Research in Mathematics, Science, and Technology Education relevant du National Research Council. Les diverses expérimentations faites en ce domaine, nous rapporte encore Resnick, ont permis de constater que « diverses formes de l'enseignement mutuel peuvent bel et bien être réalisées par les enseignants ordinaires à l'intérieur de leur enseignement régulier »<sup>8</sup>. La question surgit alors d'elle-même : comment insérer cet interenseignement à l'intérieur de cours déjà remplis par l'enseignement même.

## Treize exercices oraux

En réponse, nous allons fournir une liste d'exercices qui mettent les élèves en situation d'enseignement réciproque, et qui peuvent, chacun, ne prendre, si on tient absolument à être bref, que cinq ou six minutes. Il s'agit d'utiliser la formule de la ruche (« buzz session ») dans laquelle tous les élèves, deux par deux, doivent à tour de rôle faire un exercice, à l'intérieur d'une durée de quatre minutes, l'exercice étant suivi, en plénière, de la vérification par le professeur, en deux ou trois minutes, de la qualité des énoncés de quelques dyades, cette vérification donnant lieu à quelques commentaires sur le fond et la forme des énoncés.

Si on résumait les vertus diverses de ce genre d'exercices, on trouverait :

- qu'ils renouvellent l'attention ;
- qu'ils permettent le stockage des connaissances dans la mémoire à long terme ;
- qu'ils accroissent la motivation et cela, directement en rapport avec notre propos ;
- qu'ils font manipuler les concepts, par chaque élève, à des niveaux intellectuels riches et variés et, ce faisant :

- qu'ils contribuent puissamment à la maîtrise de la langue.

Identifier x mots clés dans un exposé ou un texte

Définir un mot clé

Expliquer un mot clé

Trouver un exemple typique où s'applique tel principe, telle loi, telle formule

Identifier et formuler le principe ou la loi qui est en jeu dans tel cas ou telle situation

Identifier et formuler l'essentiel de ce qu'on a appris, ou les points qu'on n'a pas compris

Repérer, dans un texte, dans un cas ou dans une formule, les éléments manquants, ou étrangers, ou erronés

Compléter un schéma de concepts

Faire des montages ou construire des séquences de mots, de données, d'images

Rédiger une question portant sur l'essentiel d'un texte ou d'un exposé

Rédiger une phrase-résumé

Expliquer le sens d'un problème ou d'une question ou indiquer la marche à suivre pour y répondre

À la fin d'un exposé, énoncer, en rapport avec le contenu de l'exposé, une analogie tirée de la vie quotidienne, et demander de trouver les liens entre le contenu de l'analogie et le contenu du sujet exposé

Insérons ici une parenthèse, à l'effet que toute parole prononcée dans tout contexte pédagogique peut et doit être l'occasion de cultiver la maîtrise de la langue ; dans une classe où ce principe est connu et reconnu, chaque élève sait qu'il doit porter attention à son discours et qu'il va de soi que le professeur interviendra sans cesse sur ce plan.

## Dix formes de travaux écrits

Les exercices énumérés ci-dessus ont l'avantage d'être courts et fréquents, et

de n'exiger aucun temps de correction pour l'enseignant en dehors des cours ; ils ont le défaut de ne pas imposer la discipline intellectuelle plus exigeante de l'écriture et le défi de structurer un ensemble d'idées.

Nous allons, pour répondre à cet objectif, proposer un ensemble de travaux écrits, que l'on associe d'habitude à l'évaluation sommative, d'où leur rareté et leur inefficacité, et que nous allons proposer ici dans un contexte formatif, c'est-à-dire sans que des notes pour le bulletin soient attribuées à ces travaux et, même, sans que l'enseignant ait à s'occuper de donner du feedback, puisque l'essentiel de l'évaluation et de la correction est confié aux élèves, sous forme d'auto- et d'interévaluation.

Au sujet de ces travaux, rappelons et soulignons :

- qu'ils doivent être fréquents ;
- que pour cela, ils ne doivent pas être corrigés par l'enseignant, qui n'en aurait pas le temps ;
- et que, même s'il en avait le temps, le professeur devrait s'interdire de corriger, parce que ce faisant, il priverait les élèves des 50 p. cent de l'apprentissage qui résident dans l'évaluation.

Un essai, une dissertation

Un résumé de lecture

Un journal de bord ou un journal personnel

Un compte rendu d'une discussion

Une synthèse d'un exposé

Une lettre ou un article

Un court questionnaire, avec le solutionnaire

Un rapport d'observation

Une grille d'observation ou de lecture

Des critères d'évaluation

## Huit sortes d'expression orale

À ce point-ci, nous avons vu défiler une variété de courts exercices oraux sous

# Enseigner... apprendre

forme d'interenseignement, et une liste de travaux écrits exigeant du temps de rédaction et d'évaluation de la part des élèves ; ce que nous allons considérer maintenant ce sont des travaux qui combinent l'ampleur de réflexion et de structuration de l'écrit avec la brièveté et la souplesse de l'oral.

Il s'agit de huit exercices ou travaux qui, encore une fois, peuvent être courts et, surtout, ne pas requérir d'évaluation sommative de la part de l'enseignant.

Un exposé par des élèves  
Une démonstration commentée  
Un panel  
Un séminaire  
Une interview, du ou par le professeur, des ou par les élèves  
La présentation d'une affiche pédagogique  
Le commentaire d'un schéma de concepts  
La justification d'une réponse ou d'un texte

Une question ou objection a sans doute surgi, en regard de tous ces travaux, exercices et formules pédagogiques : le professeur doit tout de même intervenir, personnellement, régulièrement, auprès de chaque élève, pour indiquer à celui-ci l'endroit et la nature de ses lacunes et de ses réussites : comment cela peut-il se faire sans y consacrer des heures qui débordent tout horaire de travail raisonnable ?

La tâche risque en effet d'être trop lourde, si on ne possède pas les instruments qui permettent d'éliminer la plus grande partie du temps requis par ce travail.

## Cinq outils d'encadrement

Voici donc cinq moyens pour faciliter les diagnostics et les ordonnances pédagogiques.

## Les algorithmes

Il s'agit de textes remis à l'élève pour lui indiquer en détail les étapes à suivre et, pour chaque étape, toutes les démarches

d'appoint requises pour réussir un travail. Parmi les algorithmes à fournir aux élèves, il y a ceux qu'il faut utiliser :

- pour résumer un texte ;
- pour construire et formuler une définition ;
- pour se préparer à rédiger un essai, faire une étude de cas, ou autres ;
- pour rédiger et réviser un texte ;
- pour résoudre un problème, etc.

## Les textes modèles

Ce sont des exemples, prêtés aux élèves en début de session, leur montrant diverses façons efficaces de prendre des notes, de faire un résumé, de rédiger un rapport, en essai, etc.

## Les grilles ou « checklists »

Grilles d'observation, de lecture, d'évaluation, et autres, contenant la liste des questions à se poser ou des points de vue à considérer pour le travail.

## Les commentaires pré-imprimés

C'est un document comportant une liste de remarques positives et une liste de remarques négatives, soigneusement formulées et détaillées, chaque remarque étant identifiée par un chiffre ou un symbole ; dès lors, le correcteur n'a qu'un signe à mettre en marge des copies pour renvoyer l'élève à un commentaire précis.

Le même système peut être utilisé pour construire des corrigés pré-imprimés pour les dissertations et autres travaux.

## Les répertoires d'exercices

Ce sont des séries d'exercices, comportant des difficultés graduées, prêts à être distribués aux élèves, soit pour leur permettre de combler des lacunes, ou d'approfondir leur assimilation, soit pour proposer des défis supplémentaires aux plus rapides ou plus avancés.

## Conclusion

Nous voici à la fin de la réflexion que nous avons choisi de faire ensemble sur les enjeux reliés à la maîtrise de la langue dans tous les cours. Si nos es-

prits ont réfléchi de concert, nous partageons en ce moment quatre conclusions : que maîtrise des connaissances et maîtrise de la langue sont aussi indissociables que l'avert et le revers d'une médaille ; qu'il faut reconnaître les causes et modifier les situations d'où origine la présente inculture langagière des élèves ; que maintes attitudes et habitudes pédagogiques des enseignants doivent se transformer ; finalement, qu'il existe un répertoire de formules et procédés que tout enseignant peut utiliser afin de conduire ses élèves à un *savoir spécifique* par la voie du *savoir-faire linguistique*.

Ces idées ne sont pas nouvelles, et nous connaissons de nombreux collègues dont les réalisations en ce domaine sont probantes. Au Québec, plusieurs cégeps ont pris de l'avance à ce sujet, en particulier les collèges Dawson et John-Abbot, dont il convient de saluer le rôle de pionniers ; aux États-Unis, au La Guardia Community College de New York, la stratégie pédagogique de presque tous les cours a été refondue pour y inclure les quatre opérations linguistiques de base ; il s'agit du programme appelé *Integrated Skills Reinforcement*.<sup>9</sup>

À ce point-ci on pourrait se faire la réflexion suivante : tout cela est bien beau, mais qu'y a-t-il *pour moi* dans cette action que l'on me demande d'engager pour la culture linguistique ? Que vais-je retirer, moi qui suis déjà pleinement occupé par l'enseignement de ma discipline, d'un investissement supplémentaire visant à accroître la maîtrise de la langue chez mes élèves ?

Et voici ce qu'un enseignant pourrait se répondre face à cette question.

Ce qui me rejoint d'abord, c'est le fait que, par l'investissement dans la maîtrise de la langue, je vais obtenir des dividendes significatifs dans la maîtrise de ma discipline par mes élèves.

Beaucoup d'autres avantages me viennent à l'esprit, comme le fait que je dialoguerai désormais avec des élèves soucieux de la qualité de leurs énoncés, mais je m'arrêterai plutôt sur une vue d'ensemble : étant donné que les formules pédagogiques utilisées pour susciter

# Enseigner... apprendre

la participation active de tous les élèves dans chaque cours auront eu pour effet de provoquer de constants échanges entre les élèves, et entre eux et moi, j'aurai la satisfaction, dorénavant, d'enseigner à un auditoire plus alerte, avec lequel le dialogue intellectuel sera plus dense, d'où il résultera pour moi une vie professionnelle plus gratifiante.

Pour terminer dans un registre moins technique, voici une métaphore, construite à partir d'un *Propos* du philosophe Alain, qui s'était lui-même inspiré des dernières pages de la *République* de Platon.

Trois enseignants, un jour, moururent. Ils franchirent donc le fleuve de l'oubli, l'Achéron, et se retrouvèrent dans le royaume d'Hadès, dieu des Enfers.

Le ministre de l'Éducation, Zeus, se rendit compte alors de l'erreur de ses fonctionnaires : ces trois enseignants n'étaient pas vraiment morts, ils n'avaient été que surpris dans une période de léthargie pédagogique ; il fallait donc réparer cette méprise et les rendre à la vie... avec juste compensation.

On les conduisit donc dans une caverne où s'entassaient des milliers de sacs, contenant autant de destinées, et on offrit aux trois enseignants, injustement privés de la vie, de choisir à leur guise n'importe quelle destinée future, parmi les milliers d'existences disponibles dans les sacs de la caverne.

Le premier, qui avait fait carrière dans une discipline au programme surchargé, s'en alla choisir un sac libellé : « Un enseignement où tout est essentiel ». Le deuxième, qui avait pâli et déprimé sous le fardeau des corrections, fut tout de suite attiré par le sac intitulé : « Il faut tout contrôler soi-même ». Le troisième, qui s'était toujours fié, pour la langue et les opérations intellectuelles, aux professeurs fantômes, décida, par contre, de choisir le sac ayant pour titre : La langue, c'est chez moi que ça commence ».

L'Achéron, c'était bon pour les Grecs anciens ? Pourtant, chacun de nous, chaque nuit, franchit le fleuve de l'oubli. Je vous le demande : avec quelle destinée pédagogique traverserez-vous le fleuve, demain ?

## RÉFÉRENCES

1. BOISIVON, J. P., « Mieux former dans le secondaire », *Projet*, 214, 1988, p. 5-11.
2. DURFEE, P. B., « Responding to Industry, Writing in a High Tech World », *Improving College & University Teaching*, 32 (4), 1984, p. 180-184.
3. RESNICK, L. B., *Education and Learning to Think*, Washington, D.C., National Academy Press, 1987, 62 p.
4. APPLEBEE, A. N., « Writing and Reasoning », *Review of Educational Research*, 54 (4), 1984, p. 577-596.
5. GRIFFIN, A. H., « Thinking in Education Yesterday, Today and Tomorrow », *Education*, 106 (3), p. 268-280.
6. MADIGAN, C., « Writing Across the Curriculum Resources in Science and Mathematics. A Selected, Annotated Bibliography », *Journal of College Science Teaching*, 1987, p. 250-253.
- MADIGAN, C., « Writing as a Means, Not an End », *Journal of College Science Teaching*, 1987, p. 245-249.
7. HOTCHKISS, S. K., & NELLIS, M. K., « Writing Across the Curriculum. Team-Teaching the Review Article in Biology », *College Science Teaching*, 17 (1), 1988, p. 45-47.
8. RESNICK, L. B., *op. cit.*, p. 26.
9. ANDERSON, J. R., & al., *Integrated Skills Reinforcement*, New York, Longman, 1983, 251 p.

## AUTRES LECTURES

ANDERSON, J., SPERLING, C., JONES, J., DUFFY, D., & TRUDO, D., *Beyond Developmental Education*, Presentations made at the First Year Experience Conference, Toronto, November 9, 1988.

BIZZELL, P., & HERZBERG, B., « Writing-across-the-Curriculum Textbooks : A Bibliographic Essay », *Rhetoric Review*, 3 (2), 1985, p. 202-217.

CONSEIL DES COLLÈGES, *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, Québec, 1989, MESS, 56 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987, MEQ.

COOK, L. K., & MAYER, R. E., « Teaching Readers About the Structure of Scientific Text », *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 1988, p. 448-456.

COSTA, A. L., & MARZANO, R., « Teaching the Language of Thinking », *Educational Leadership*, 45 (2), 1987, p. 29-33.

CUDDY, L., « One Sentence Is Worth a Thousand : A Strategy for Improving Reading, Writing, and Thinking Skills », *To Improve the Academy*, 4, 1985, p. 185-194.

DAVIS, D. J., « Eight Faculty Members Talk about Student Writing », *College Teaching*, 35 (1), 1987, p. 31-35.

GOLUB, L. S., « A model for Teaching Composition », *The Journal of Educational Research*, 61 (3), 1970, p. 115-118.

HUNT, R. A., « A Decade of Change : A correspondence on Theory and Teaching », *Theory and Teaching*, 5(3), 1987, p. 148-153.

MAIMON, E. P., « Writing Across the Curriculum : Past, Present, and Future », *New Directions for Teaching and Learning : Teaching Writing in all Disciplines*, (12), 1982, p. 67-73.

PESTEL, B. C., « Some Practical Distinctions Between Preaching, Teaching, and Training », *Journal of College Science Teaching*, 1988, p. 26-31.