

LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

par Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet

Depuis déjà quelques années, nous avons développé des arguments qui démontrent la pertinence d'une utilisation pédagogique, à la maternelle, des « orthographe approchées ». Cette pratique consiste à rechercher les représentations des jeunes élèves sur le fonctionnement de la langue écrite en les mettant en situation d'écrire à leur façon. Souvent peu conventionnelles du point de vue de la norme orthographique du français, ces écritures révèlent néanmoins la construction d'une réelle compétence à l'écrit et l'influence importante des expériences précoces en matière de littéracie (par exemple, la lecture de livres par les parents).

Il semble évident que l'écriture « n'est pas seulement l'affaire des grands » et que, même si les jeunes enfants ne possèdent que des connaissances embryonnaires sur l'écrit, ils peuvent s'engager dans une expérience sociale riche, agréable et profitable du point de vue des apprentissages. Ainsi, de jeunes scripteurs du préscolaire peuvent, avec un peu d'aide et sur la base de leurs connaissances de la langue orale, progresser dans leur appropriation de la langue écrite. Évidemment, cette acculturation de l'écrit se réalise obligatoirement grâce aux autres à travers les interactions, d'où l'intérêt d'encourager des pratiques d'orthographe approchées en situation collaborative (Morin et Montésinos-Gelet 2004 : 63-66).

L'objet du présent article est de démontrer que cette approche, que nous caractériserons davantage dans un premier temps, est à même de contribuer au développement d'une compétence en français tout au long du primaire.

Il est maintenant admis, tant pour les chercheurs que pour les praticiens, que l'élève doit avoir une place centrale dans son apprentissage. Ce recentrage sur l'apprenant est à mettre en relation avec la reconnaissance de la thèse constructiviste piagétienne, qui a mis l'accent sur l'activité de l'enfant dans la construction de ses connaissances.

L'engagement de l'enfant dans ses apprentissages favorise la transférabilité des savoirs indispensables à une utilisation fonctionnelle de ceux-ci.

L'enfant qui se bâtit progressivement une compétence langagière construit essentiellement une compétence de nature sociale. En effet, la langue n'a de sens que par l'interaction sociale et dans ce contexte (Bruner 1983). Par exemple, lorsqu'un élève lit, il lit ce que quelqu'un a fixé dans l'écrit; lorsqu'il écrit, il écrit pour quelqu'un dans un but déterminé; lorsqu'il parle, il parle pour être entendu et compris.

Considérant que la langue est un objet social que l'enfant doit s'approprier, il convient d'aborder cette appropriation avec un modèle développemental apte à en rendre compte. Ce modèle apparaît notamment dans le socioconstructivisme (Vygotski 1997), qui est d'ailleurs un point d'ancrage fondamental en éducation, comme en témoignent les orientations des nouvelles politiques éducatives (MEQ 2001). La référence au socioconstructivisme conduit nécessairement à une remise en cause et à un repositionnement pédagogique.

À partir du moment où l'on admet que, d'une part, le développement d'une compétence langagière commence à la naissance et se poursuit tout au long de la vie, et que, d'autre part, ce processus repose sur les expériences vécues dans un contexte socioculturel donné, il convient de s'interroger sur l'organisation des expériences vécues en classe pour favoriser un développement optimal de cette compétence. Le processus continu d'apprentissage de la langue se nourrit de toutes les expériences sociales dans lesquelles l'enfant est engagé. À l'école, l'objectif devrait être précisément de favoriser les expériences



Photo : Denis Caron

les plus pertinentes en vue de développer pleinement cette compétence. Dans cette perspective, l'enseignant qui accompagne pas à pas l'élève dans le développement de sa compétence langagière doit prendre en considération les connaissances antérieures de ce dernier et considérer les écarts à la norme comme des indices pour mettre en évidence les aspects de la langue qui peuvent constituer des défis linguistiques à relever.

L'enfant comme point de départ

Dans la mesure où l'apprentissage est un processus d'appropriation de connaissances qui repose sur celles qui sont déjà acquises, intériorisées par l'enfant à travers ses expériences précoces, l'enseignant ne peut faire fi de ces connaissances antérieures dans ses interventions pédagogiques. Le tout jeune élève est loin d'être une *tabula rasa*, comme il a longtemps été considéré : en effet, ses connaissances sont largement développées avant même l'entrée à l'école.



Photo : Denis Caron

Par exemple, de nombreuses recherches chez l'apprenti scripteur ont montré qu'à l'éducation préscolaire, avant même l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture, la majorité des enfants ont commencé à saisir le principe alphabétique et s'appuient sur un savoir issu de quelques mots mémorisés (comme leur prénom) pour risquer l'écriture de nouveaux mots. Évidemment, ces tentatives sont souvent peu conventionnelles, mais elles témoignent néanmoins d'un savoir en construction.

En prenant appui sur ce qu'il sait, l'élève se risque à réinvestir ses savoirs en les confrontant à de nouvelles expériences. Ce risque, il le prend d'autant plus facilement qu'il se sent soutenu. L'appui qui lui vient souvent des adultes, mais aussi parfois des autres élèves, va l'aider à harmoniser ses nouvelles connaissances avec celles qui sont déjà construites, quitte à remettre en question des savoirs qui se révèlent inopérants. C'est ainsi que l'élève construit petit à petit une compétence langagière orale et écrite.

Puisque chaque expérience agit sur l'organisation des savoirs, l'enseignant doit être en

mesure de faire le point régulièrement sur ce qui est construit et ce qui constitue des défis à relever pour l'apprenant.

Une approche de résolution de problèmes en français

Partir des acquis des élèves et les valoriser sont des préalables indispensables à l'enseignement. Reste toutefois à préciser la nature des expériences les plus à même de favoriser le développement de la compétence langagière. Valoriser les acquis des élèves, c'est aussi regarder leurs erreurs sous un jour favorable, comme des indices de l'état d'avancement de leurs connaissances. Devant une production langagière, orale ou écrite, il convient de s'interroger sur ce qui est déjà construit – ce qui respecte les normes en vigueur – et d'éviter de dévaloriser les écarts à ces normes. La dévalorisation compromet la confiance des élèves et les limite donc dans l'expression qui suppose nécessairement de prendre un risque. De plus, elle tend à engendrer un rapport à la norme où l'apprenant se sent exclu du savoir, ce qui ne contribue pas à son engagement. Le rapport à la langue est alors marqué par des préoccupations essentiellement normatives, ce qui

est limitatif dans la perspective de la construction d'une réelle compétence.

La place accordée à l'erreur n'est pas sans conséquence dans l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages. Sans tomber dans le travers de la valorisation de l'erreur, il importe de la percevoir comme le témoin d'une connaissance en construction, comme l'expression de l'état d'une compréhension à un moment donné. L'enseignant peut donc s'appuyer sur l'observation des erreurs pour repérer les aspects de la langue à soumettre aux élèves afin qu'ils se questionnent et qu'ils puissent progresser du point de vue de la compréhension.

Bien que peu d'études aient vérifié, jusqu'à aujourd'hui, l'impact de pratiques d'orthographe approchées en classe (Rieben 2003), quelques travaux ont néanmoins signalé les bénéfices d'une telle approche pour les apprentis scripteurs. Concernant la première année (Clarke 1988; Brasacchio, Kuhn et Martin 2001) et la deuxième année (Nicholson 1996), les trois recherches comparatives menées à cet égard concluent toutes en mettant en relief la plus grande aisance à produire qui se manifeste, par exemple, par un nombre de mots plus important dans les productions écrites. Il semble donc que les scripteurs engagés dans ce type d'approche se sentent plus confiants et plus aptes à risquer des hypothèses qui s'avèrent, bien souvent, assez proches de la norme orthographique.

Remettre en question des aspects de la langue, c'est en quelque sorte adopter une approche de résolution de problèmes en français. Ce type d'approche est généralement peu associé à l'enseignement de la langue. Pourtant, les trois étapes constitutives de cette démarche (Angoujard et autres 1994) se prêtent particulièrement bien à un travail sur la langue : dans un premier temps, expliciter le problème et formuler des hypothèses; dans un deuxième temps, constituer un corpus et l'analyser afin de résoudre le problème éprouvé; et, dans un troisième temps, formuler des savoirs nouveaux qui témoignent de la résolution du problème. Afin de démontrer la pertinence d'une telle

Illustration des étapes de la résolution de problèmes à travers l'étude d'une production écrite d'une élève de 9 ans : des erreurs dans la segmentation des mots

Un cecrec trop pour

Cette nuit la, J'ai fait un
cochemar. desbrigent c'estaient
instalait dans la forêt et tu est
Tous eu qui sent approchait.
Dans mon cauchemar, mon père
avait décidé de lais attaquer
le le lendemain et il me
l'avait dit en grand secretent.
Ce seccait était si lour que
j'l'avait dit au vent qui l'avait
souffler au drigant.

Marie-Kim 9 ans

Figure 1 Exemple de production écrite avec erreurs dans la segmentation des mots à l'écrit.

approche pour le développement d'une compétence langagière, nous allons l'illustrer par un exemple, soit une erreur relative à la segmentation des mots à l'écrit (voir la figure 1).

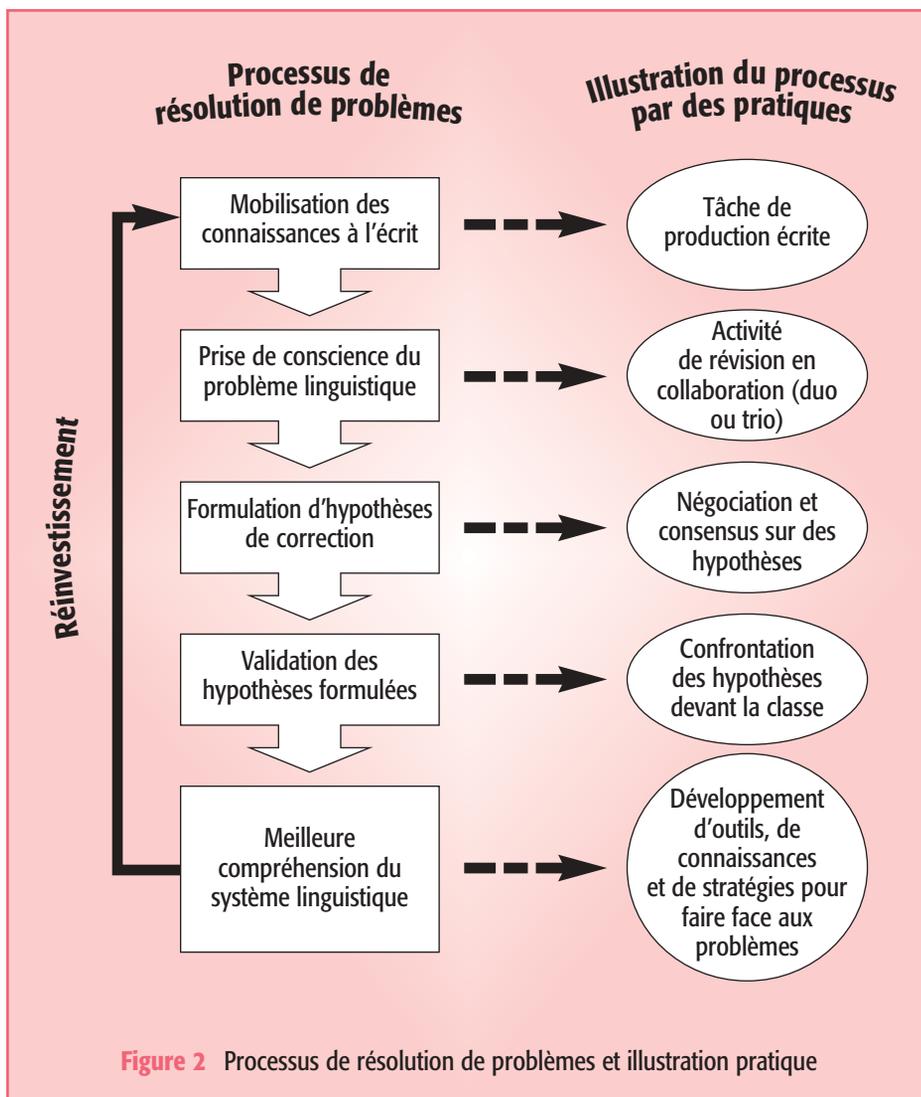
Comme nous pouvons l'observer dans le texte ci-dessus, Marie-Kim fait des erreurs relatives à la segmentation des mots à l'écrit. Nous allons proposer une démarche de résolution de problèmes qui peut permettre de soutenir cette élève de 9 ans dans le développement de cet aspect de la compétence langagière particulier à l'écrit.

Il s'agit donc, dans un premier temps, de faire prendre conscience à Marie-Kim du problème en précisant sa nature. Un des moyens possibles pourrait être de créer une situation de révision réciproque des textes produits individuellement en la mettant en interaction avec un élève qui ne fait pas ce type d'erreur. Ainsi, celui-ci pourrait l'aider à relever ses erreurs et vice versa. La consigne d'une telle tâche est d'indiquer les erreurs ou ce qui est pressenti comme tel et de formuler en commun des hypothèses de correction. Au terme de cette situation de collaboration, l'enseignant pourrait lister les erreurs les plus fréquentes notées par les élèves et annoncer

un travail spécifique sur chacune d'elles à tour de rôle. Certains diront avec raison que la révision réciproque des élèves ne permettra pas un relevé exhaustif des erreurs commises; cependant, il est précisément intéressant de se pencher en priorité sur celles que les élèves parviennent à reconnaître à ce degré de développement de leur compétence. De plus, il peut être particulièrement approprié de ne pas chercher à ce que la première correction soit totale, en vue de proposer les mêmes textes à réviser à nouveau après l'étude de certains aspects en classe, notamment de manière à évaluer la portée de ces apprentissages.

Une fois que le problème de segmentation du mot a été reconnu et que des hypothèses de correction ont été formulées, il s'agit de chercher si celles-ci sont fondées. Pour être efficace, ce type de démarche doit être accompagné d'un soutien solide de la part de l'enseignant, lequel ne doit surtout pas escamoter le travail de réflexion en introduisant immédiatement la forme correcte attendue. Une solution possible à ce moment pourrait être de faire venir les deux élèves à l'avant de la classe et de leur permettre de décrire le problème linguistique relevé et leurs propres hypothèses de correction. L'enseignant les amènerait, par un questionnement spécifique, à exposer les fondements de leurs hypothèses, c'est-à-dire à justifier à partir de quelles connaissances ils ont proposé de telles hypothèses de correction. Par la suite, la jeune équipe, aidée éventuellement par le groupe et par l'enseignant, pourrait trouver d'autres exemples langagiers afin de constituer un corpus permettant de valider ou de rejeter les hypothèses formulées initialement.

Enfin, dans la suite du travail réflexif du groupe, la dernière étape de cette résolution de problèmes en français consiste à aider les élèves à se donner les outils pragmatiques qui vont leur permettre à la fois de mieux comprendre l'objet linguistique étudié et de surmonter les difficultés éprouvées auparavant. Notons que ces outils ne sont pas nécessairement complets: ils peuvent être bonifiés ultérieurement, mais ils constituent, une fois fixés par les élèves dans un aide-mémoire personnel ou collectif, un support concret au service du développement de la compétence langagière.



les propos de Bruner (1983 : 263), qui résume les principales caractéristiques d'un enseignant engagé dans une telle approche :

L'intervention d'un tuteur [...] la plupart du temps [...] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en main » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme.

M^{mes} Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet sont professeures de didactique du français, respectivement à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références

- ANGOJJARD, A. et autres. *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, Hachette éducation, 1994.
- BRASACCHIO, T. et autres. *How does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?*, rapport de recherche, 2001.
- BRUNER, J.S. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- CLARKE, L.K. « Invented versus Traditional Spelling in First Graders' Writings : Effects on Learning to Spell and Read », *Research in the Teaching of English*, n° 22, 1988.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001.
- MORIN, M.-F. et I. MONTÉSINOS-GELET. « Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit », *Québec français*, n° 133, 2004.
- NICHOLSON, M.S. *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*, mémoire de maîtrise, Kean College of New Jersey, 1996.
- VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

Les avantages d'une telle démarche sont nombreux. D'une part, l'enseignant constate l'état du savoir des élèves sur le sujet abordé; d'autre part, les élèves ne sont plus simplement ceux qui commettent telle ou telle erreur, mais plutôt ceux qui développent une expertise pour résoudre des problèmes linguistiques. En effet, l'expertise naît de la

réflexion métalinguistique engendrée par la formulation, l'argumentation et la confrontation des hypothèses.

Rappelons que dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant est primordial pour favoriser le développement de la compétence. Pour conclure notre réflexion, nous tenons à citer