Document generated on 04/19/2024 3:36 a.m.

Québec français

Décloisonner les différentes sous-disciplines du français
Conception et pratiques

Sylvain Bilodeau and Suzanne-G. Chartrand

Number 153, Spring 2009

URI: https://id.erudit.org/iderudit/44263ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Bilodeau, S. & Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français*, (153), 79–81.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2009

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

En publiant dans la rubrique « Échos de la recherche en didactique du français », des chercheurs, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches qui ont des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.

Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques

PAR SYLVAIN BILODEAU*, AVEC LA COLLABORATION DE SUZANNE-G. CHARTRAND**

Un itinéraire de recherche par un enseignant

Tout juste diplômé en enseignement du français et de l'histoire au secondaire, nous avons ressenti le besoin d'y retourner pour mieux faire face aux défis de l'enseignement, du français particulièrement. Nous nous sentions compétent en grammaire, mais peu outillé pour l'enseigner et en rendre le contenu signifiant : les liens qu'il nous était possible d'établir entre les phénomènes grammaticaux et les pratiques de lecture et d'écriture se limitant souvent à la simple reconnaissance d'un fait grammatical dans un texte nous paraissaient bien insuffisants, d'autant que leur efficacité s'était avérée plutôt mitigée. Aussi avons-nous décidé d'entreprendre une maîtrise en didactique du français[1].

Ce n'est donc pas le chercheur débutant avide de connaissances qui a entrepris ce travail de recherche, mais plutôt l'enseignant en manque de ressources. Très vite, nous avons trouvé notre sujet d'étude : comment enseigner la grammaire en l'articulant aux activités de lecture et d'écriture ? Au fil de nos lectures, nous avons découvert la problématique du décloisonnement que nous avons choisi d'explorer par l'entremise d'une recherche documentaire. Nous avons lu, dépouillé, analysé tous les articles traitant au moins en partie de la question du décloisonnement dans tous les numéros disponibles de six revues de didactique du français ou s'adressant aux enseignants de français publiés de 1990 à 2003.

Si c'est le chercheur qui s'adresse à vous dans cet article, qui vous indique ce que pensent les spécialistes dont les propositions ont été analysées, c'est l'enseignant, qui l'a sans cesse ramené à l'essentiel, qui vous propose de découvrir une façon parmi d'autres d'envisager l'enseignement grammatical et, plus largement, l'enseignement de la langue.

Nous décrirons d'abord ce qu'est le décloisonnement et ce qu'il implique, nous donnerons ensuite un exemple d'activités intégratives et présenterons une expérience vécue avec des élèves de 2e secondaire.

Qu'est-ce que le décloisonnement et qu'implique-t-il pour les enseignements de français ?

Assurer plus de cohérence et d'efficience aux apprentissages langagiers en décloisonnant les activités dans la classe de français

« Aujourd'hui, nous ferons de la grammaire ! » Qui peut prétendre ne jamais avoir entendu ces mots de la bouche d'un enseignant de français ? Le cloisonnement perpétué en classe et entretenu par les programmes est au nombre des différents maux dont souffre l'enseignement de la langue. Le manque de cohésion entre les apprentissages réalisés en classe qu'engendre l'isolement des sous-disciplines du « français » porte préjudice à l'élève, qui établit alors difficilement les liens entre les différents objets à l'étude et leur intérêt dans la démarche globale de développement de ses compétences langagières.

Le décloisonnement est une orientation didactique qui constitue une des avenues les plus intéressantes pour donner plus de cohérence et d'efficience aux apprentissages en français, car il permet que le travail en grammaire (au sens large du terme), en lecture, en écriture et en communication orale soit articulé dans un même projet, une même activité ou une même séquence d'enseignement afin que les élèves perçoivent les relations entre ces apprentissages et le développement de leurs capacités langagières. Il peut donc redonner à l'étude des phénomènes grammaticaux une pertinence qui est encore souvent remise en question. On crée ainsi un réseau de significations qui permet de justifier chacun des apprentissages puisqu'ils sont alors orientés vers un seul et même objectif, celui du cours de français, le développement des compétences langagières.

Quels contenus privilégier ?

L'écrit (lecture et écriture) doit occuper une place centrale dans les activités d'apprentissage en français. Le décloisonnement implique qu'on articule les composantes communicationnelles (qui ? pour qui ? dans quel contexte ? où ?) aux composantes langagières des textes. Les enseignants doivent ainsi considérer que, pour l'étude d'un genre de texte, des apprentissages grammaticaux relevant de la grammaire de la phrase et du lexique, de la grammaire du texte et de l'analyse du discours sont nécessaires (Chartrand, 2008).

Mettre en place des activités à visée intégrative

Pour rendre possible le décloisonnement, il convient de mener deux types d'activités : des activités de structuration (activités cloisonnées sur un objet poursuivant un objectif précis) et des activités d'expression (pratiques discursives : lire, écrire, écouter et parler) ; les unes et les autres devant être reliées le plus souvent dans un projet d'apprentissage particulier. Au cours des activités d'expression, les lacunes des élèves sont observées par l'enseignant, qui doit alors proposer une activité de structuration, décrochée de la séquence ou du projet, pour que soit exploré et étudié le phénomène qui pose problème. Toutes les activités réflexives sur la langue ne prennent pas leur source dans les lacunes observées : certains apprentissages grammaticaux doivent être programmés puisqu'ils permettent d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés nécessaires pour résoudre le problème rencontré.

Les activités de structuration doivent favoriser la réflexion par la recherche des régularités ou des règles du fait grammatical, la plupart du temps par une démarche inductive. L'élève est appelé à observer le phénomène, à manipuler les constituants de la langue impliqués et à formuler ainsi qu'à consigner par écrit des règles ou des régularités qui seront mises en pratique grâce à des exercices divers. Pour maximiser l'apport du travail inductif, il faut que le texte ou le discours soit le point de départ et l'aboutissement de l'activité. Il importe de soumettre aux élèves des écrits dans lesquels le fait grammatical n'est pas présenté de façon trop évidente et de varier les genres de textes pour qu'ils puissent en reconnaître les caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives. La mise en place d'activités intégrées permet aux élèves de se constituer un savoir durable dont ils reconnaissent l'utilité puisqu'il vise à résoudre un (ou des) problème constaté au début de la séquence d'apprentissage et qu'il est réinvesti avant la fin de cette même séquence. Elle favorise finalement une appropriation graduelle par les élèves de la métalangue grammaticale – et même sa remise en question – et de procédures d'analyse essentielles à l'étude du langage.

Un exemple d'articulation à partir de textes de genres encyclopédiques

Illustrons comment peut être mis en place le décloisonnement par un exemple. Imaginons qu'au premier cycle, dans le cadre de la famille de situations *(s')informer*, nous voulons travailler le genre encyclopédique[2]. Nous montons un projet interdisciplinaire qui vise à expliquer des phénomènes géographiques et leurs incidences sur les humains. Nous nous documentons en consultant des dictionnaires encyclopédiques et des encyclopédies pour jeunes sur l'évolution des océans. Vont-ils disparaître ou, au contraire, est-ce que des parties de continents seront submergées compte tenu du réchauffement climatique ? Nous recueillons huit textes tirés de six encyclopédies qui donnent des éléments pour répondre à ces questions. Les élèves les lisent pour les comprendre. En sous-groupes, ils verbalisent leur compréhension et explicitent les stratégies utilisées pour y arriver. En grand groupe, on fait le point sur les stratégies utilisées et on relève les informations pertinentes, qu'on inscrit dans un tableau. Suit l'observation des textes du corpus pour dégager leurs caractéristiques génériques. On relève les aspects visuels suivants : iconographie importante (photos, dessins, schémas, tableaux), nombreuses marques graphiques (polices différentes, couleurs, encadrés…), information fragmentée en plusieurs textes de statuts différents. Sur le plan langagier, on trouve plusieurs termes techniques, les adjectifs abondent, les phrases possèdent souvent des compléments de phrase placés au début, les passives ne sont pas rares. Nous décidons de travailler ces trois derniers points ; pour les deux premiers points, il s'agit d'un approfondissement, pour le 3e, d'une sensibilisation.

Les élèves relèvent tous les adjectifs en explicitant leurs critères de reconnaissance, s'assurent d'en comprendre le sens, testent leur caractère facultatif ou non, s'interrogent sur la conséquence de leur emploi sur le sens du texte. Ils en arrivent à distinguer des adjectifs qualifiants et classifiants et à reconnaître la valeur informative différente de chaque sous-classe. Ils dressent un tableau des caractéristiques sémantiques (sens et valeur informationnelle) et syntaxiques (place et fonction) de chacun ; ils ont fait un pas de plus dans la conceptualisation de la notion d'adjectif.

Ils relèvent les compléments de phrase en se servant du modèle de la phrase de base comme outil ; ils constatent qu'ils sont fréquents, s'interrogent sur leur valeur informative et leur place. On s'arrête aux nombreux compléments de phrase placés avant le sujet de P. On procède à des déplacements pour en évaluer l'effet sur la compréhension de la phrase et du passage. On découvre que, très souvent, ils servent à la progression de l'information, que leur place n'est pas aléatoire et qu'ils sont toujours virgulés lorsqu'ils précèdent le sujet de P. On en tire une règle syntaxique d'emploi de la virgule et une information importante pour l'écriture. La place du complément de phrase est importante pour la continuité du texte et la mise en valeur d'un thème.

En consultant des grammaires, on s'informe sur les caractéristiques de la phrase passive (pp)[3]. On se donne des procédures pour les repérer, dont la transformation de la pp en phrase active et on s'interroge sur l'effet de cette transformation sur la lisibilité du texte. On constate donc que la pp est souvent nécessaire pour assurer la progression thématique qui, à son tour, facilite la compréhension du passage.

Par exemple :

Il s'agit des océans Pacifique […] *Austral. Ils ont été formés par des processus géologiques complexes qui continuent d'agir sur la Terre. La surface terrestre est constituée de sept grands blocs appelés…*

Le thème d'une phrase (*les océans* sont repris par *Ils* ; *la Terre* reprise par *La surface terrestre*) est repris dans la suivante grâce à la forme passive.

L'étude des phénomènes syntaxiques débouche sur une réflexion sur des procédés textuels (utilisation d'adjectifs classifiants, de phrases passives et de compléments de phrase en début de phrase) qui sont utiles pour l'écriture de textes informatifs visant la compréhension.

En dyade, les élèves produiront une fiche encyclopédique en utilisant consciemment ces procédés et en mettant à profit les caractéristiques génériques observées. Les équipes construisent une grille d'évaluation de la production demandée. Chaque grille est présentée à la classe, puis on s'entend sur une grille commune et une notation. Chaque dyade sera responsable d'évaluer la production d'une autre. Une discussion collective sur les aspects réussis et les aspects lacunaires suivra. Pour s'assurer qu'on a bien compris et qu'on peut le verbaliser devant d'autres, deux dyades présenteront oralement leur fiche. Leur exposé sera évalué par la classe à partir d'une grille commune. On boucle la boucle : lecture analytique, compréhension d'un phénomène géographique, étude de phénomènes grammaticaux, écriture avec contraintes précises et exposé oral : tous les domaines de la classe de français sont articulés. Que d'apprentissages langagiers, mais aussi procéduraux et culturels !

Une expérience vécue en 2e secondaire

Lorsqu'il planifie son année, l'enseignant peut chercher à relier le plus possible les activités à mener en classe de français tout en respectant les prescriptions officielles du programme et en tenant compte d'une nécessaire progression des objets d'études. Le décloisonnement ne se limite donc pas à une séquence ou à une situation d'apprentissage ; on décloisonne chaque fois qu'on lie l'étude d'un phénomène grammatical à une activité d'expression ou de réception dans laquelle il s'actualise.

Cette année-là, nous avons travaillé le récit policier et le commentaire critique abordés dans les familles de situations *Fonder une appréciation critique*, *Découvrir des univers littéraires* en lecture, et *Appuyer ses propos* et *inventer des intrigues* en écriture. Chaque fois que les élèves communiquaient oralement, mais aussi et surtout quand ils écrivaient, nous notions dans un cahier les lacunes observées à propos de certaines notions grammaticales, créant ainsi un répertoire d'erreurs et de contre-exemples en orthographe d'usage et grammaticale, en conjugaison, en ponctuation et en syntaxe notamment.

Après quelques mois de consignation, notre programme s'est imposé de lui-même : nous avons concentré le travail sur certaines notions grammaticales en établissant chaque fois le degré d'approfondissement attendu. Nous avons travaillé la virgule, les homophones (pour lesquels il n'y a pas eu d'enseignement systématique, le travail se résumant à la création d'un outil de référence et à des exercices faits à la maison), la majuscule, la formation des temps verbaux (la terminaison des verbes en *-er* et des autres verbes conjugués aux temps simples), les participes passés (avec les auxiliaires *avoir* et *être*) et la reprise de l'information. Notre micro-programme proposait 1) l'observation du phénomène en contexte, puisque chaque notion avait d'abord été observée dans des productions d'élèves surtout, 2) l'analyse d'exemples – aussi extraits de textes de scripteurs– et de contre-exemples, 3) l'établissement de règles ou de régularités, 4) une phase d'exercisation qui se prolongeait souvent au-delà de l'activité de structuration grâce à des exercices supplémentaires réalisés en classe ou à la maison. Les exercices,variés et provenant de sources diverses, étaient organisés de manière à assurer une progression dans l'utilisation et la compréhension de la notion à l'étude. Les élèves, parce qu'ils pouvaient associer le travail sur une notion à une ou des difficultés rencontrées dans leurs propres productions, réalisaient l'intérêt des tâches proposées et, qu'on croie ou non à une possible motivation des élèves dans ce contexte, le désir de réussir venait accroître leur investissement et leur capacité de réinvestissement.

Chez tous les élèves, les résultats ont été notables. Jamais les apprentissages n'ont été perçus comme vains ; jamais les commentaires de nos élèves n'auront été aussi clairs : « Nous avons appris ». La liaison des activités de grammaire à celles de lecture et d'écriture n'est pas la seule cause de cette réussite ; il faut en attribuer une partie à l'exercisation, à l'« entraînement » grammatical.

En conclusion : les perspectives du décloisonnement

Tous les enseignants n'ont pas reçu la formation nécessaire pour aborder efficacement l'étude des genres de textes et choisir les éléments qui doivent y être travaillés. De plus, les manuels de grammaire et de français ne peuvent présenter des apprentissages décloisonnés que de façon superficielle puisqu'ils ne peuvent établir le degré d'approfondissement de l'étude d'un phénomène grammatical en fonction des capacités d'élèves particuliers et de leurs questions, bref, de la réalité d'une classe en temps réel. Il faut donc plus de formation continue et soutenir les enseignants qui désirent poursuivre leur formation et qui peuvent entre autres renouveler leurs pratiques en consultant les écrits didactiques des revues professionnelles et scientifiques.

* Conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Découvreurs

** Didacticienne du français, professeure à l'Université Laval

Notes

1 Nos études et notre mémoire de maîtrise en didactique ont été réalisés à l'Université Laval sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Voir S. Bilodeau, « Le décloisonnement des activités de la classe de français. Analyse d'écrits en didactique du français », [Cédérom], dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin [éd.], *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF. Québec, AIRDF/PULL, 2004 ; S. Bilodeau, (2005). Mémoire de maîtrise, Université Laval, 2005.

2 Le genre encyclopédique vise à informer de façon plutôt objective sur un domaine du savoir humain : la musique, l'astronomie, etc. Les textes sont généralement rédigés par de spécialistes reconnus. Ils ont comme support des dictionnaires thématiques ou pas, des revues, des encyclopédies.

3 Voir la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, p. 175. La phrase passive (pp) est une transformation d'une phrase active dans laquelle le GV est composé de V + GN ; le verbe de la pp est le verbe être (le verbe passif n'existe pas en français), ce qui le suit est un attribut du sujet (et non un complément du verbe passif), ce qui est prouvable par la pronominalisation en le « neutre ».