Document généré le 24 avr. 2024 22:00

**Québec français**

# Français et compétences transversales
## Un heureux arrimage!

Monique Le Pailleur

Numéro 119, automne 2000

Compétences transversales

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56025ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Le Pailleur, M. (2000). Français et compétences transversales : un heureux arrimage! *Québec français*, (119), 33–36.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

*Français et compétences transversales*

# Un heureux arrimage !

**PAR MONIQUE LE PAILLEUR ***

La métaphore de la ruche [1] traduit bien ce qui peut parfois se passer dans une classe du primaire d'aujourd'hui où des élèves discutent ensemble, écrivent à l'ordinateur, consultent leurs pairs, naviguent dans Internet. Rassemblés autour de pupitres souvent regroupés, ils s'affairent à leurs projets individuels ou de sous-groupes. Près d'eux, se trouvent des livres, du matériel audiovisuel et artistique, des jeux éducatifs, des objets de sciences et des outils de référence généralement disposés dans des aires spécifiques : salon de lecture, centre d'écriture, centre d'écoute, castelet de marionnettes, coin des découvertes [2].

L'aire de rassemblement où se réunit hebdomadairement le conseil de coopération [3] peut servir également aux séances de planification, de discussion, d'animation et d'évaluation. Les murs témoignent des activités en cours : affiches thématiques, cartes d'exploration, dictionnaires muraux, aide-mémoire pour les accords grammaticaux, listes de stratégies, textes variés, règles de vie. Dans le centre multimédia, en plus du magnétoscope et du rétroprojecteur, on trouve souvent des baladeurs, quelques ordinateurs et un bon nombre d'audiocassettes et de cédéroms. Pendant que plusieurs élèves parcourent leur portfolio, d'autres révisent en dyades un article pour le journal de l'école, compilent les résultats d'un sondage ou préparent des questions pour accueillir l'écrivain et l'illustrateur qui viendront les rencontrer durant la semaine du livre.

Étant donné que, dans certaines classes, les élèves ne font plus nécessairement la même chose en même temps, ils consultent régulièrement le tableau de programmation, le menu du jour, le plan de travail, leur carnet de bord ou leur agenda. L'enseignante, quant à elle, intervient alors constamment auprès des élèves ou des équipes pour les guider, leur suggérer un outil référentiel, leur rappeler une stratégie, susciter des liens, proposer des pistes de réflexion, faciliter l'atteinte d'un consensus, stimuler leur créativité, faire appel à leur esprit critique [4]. Ces interventions différenciées ne l'empêchent pas d'expliquer une nouvelle notion en syntaxe à toute la classe, d'animer une plénière à propos d'un livre lu, de gérer un projet collectif comme le récital de poésie ou de consolider un contenu grammatical avec un petit groupe lors d'une mini-leçon. Parfois, les élèves vont dans d'autres classes lorsqu'ils s'impliquent dans le tutorat ou animent des ateliers. Ils peuvent alors rédiger des petits livres à l'ordinateur avec des élèves plus jeunes, les guider oralement dans divers ateliers pour leur permettre de s'approprier, par exemple, des techniques et procédés en arts plastiques, ou encore effectuer avec eux des expériences en vue de l'expo-sciences.

Cette évocation de la vie dans une salle de classe peu conventionnelle du primaire contribue à mettre en évidence l'imbrication des compétences langagières et des compétences transversales nécessaires aux apprentissages des élèves. En effet, le travail effectué en collaboration dans un climat propice aux échanges verbaux, permet de relier étroitement la communication orale, la lecture et l'écriture lors d'activités culturelles décloisonnées et motivantes qui tiennent compte de destinataires réels.

Étant donné que les compétences transversales chapeautent toutes les disciplines et les traversent en même temps, quelle est leur place en français et comment peut-on les développer ? Les onze compétences transversales retenues dans le Programme des programmes [5] appartiennent aux quatre ordres suivants : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel. Voyons comment elles se distinguent les unes des autres avant de constater que chacune d'entre elles développe un aspect particulier relatif au français. Le recours à la langue orale et écrite se retrouve, on le sait, dans toutes les disciplines scolaires. Précisons toutefois qu'il est impossible de restreindre le français à la seule compétence transversale en communication, car toutes les autres compétences transversales sont également sollicitées, même si elles le sont à des degrés divers.

## LES COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL

### Exploiter l'information

Puisque le savoir est rapidement périmé, sans doute est-il tout aussi important d'investir dans les façons de d'approprier le savoir que dans le savoir lui-même. Pensons aux mémoires artificielles que constituent les dictionnaires, les encyclopédies, les répertoires spécialisés, les

revues d'actualité, la presse écrite, les cédéroms et les annuaires de toutes sortes. Les jeunes élèves savent-ils consulter un index alphabétique ou une table des matières ? Peuvent-ils survoler rapidement un texte en s'orientant à l'aide des titres et intertitres ? Savent-ils lire différemment une brochure, un dépliant, une affiche, un article de journal, un reportage scientifique, un feuillet d'instructions ? Parviennent-ils à adapter leur vitesse de lecture au genre de texte à lire tout en tenant compte de leur intention de lecture (pour s'informer, se divertir) ? En bref, leur lecture est-elle judicieuse et flexible ? Ce sont pourtant là deux impératifs incontournables pour le monde de demain. Il est désormais essentiel qu'ils parviennent à traiter, avec discernement et efficacité, l'information écrite et même la surinformation en pouvant extraire adéquatement les données pertinentes issues de diverses sources.

#### *Résoudre des problèmes*

On assimile souvent la lecture et l'écriture à un processus de résolution de problèmes. Tout le questionnement lié à l'élaboration de significations construites ou produites en aval ou en amont d'un texte en témoigne. La lecture de récits d'aventure, de romans interactifs, d'histoires de détectives, de romans policiers ou la rédaction d'énigmes peuvent, par exemple, mobiliser le processus de résolution de problème. Dans le cadre de projets multidisciplinaires, par exemple si l'on transpose un conte en spectacle de marionnettes, de nombreux choix doivent être consentis et plusieurs solutions explorées.

Toute situation problème nécessite une lecture adéquate pour en assurer une compréhension juste, qu'il s'agisse d'une situation comportant un enjeu éthique ou encore de la résolution d'un problème mathématique. Pour résoudre des problèmes, l'élève doit mobiliser ses ressources internes (expérience, connaissances et stratégies) et recourir souvent à l'écriture et à la réécriture après avoir consulté des ressources externes ( documentation, spécialistes). Puisque certaines situations problématiques peuvent avoir plusieurs solutions, il peut être intéressant de recourir à la communication orale pour considérer différentes options et discuter des avantages respectifs de chacune des solutions.

#### *Exercer sa pensée critique*

Quand il s'agit de traiter l'information écrite d'un journal, d'un cédérom ou d'un site Internet, de réagir à ce qui se dit dans les journaux, à la radio ou à la télévision, de porter des jugements d'ordre critique, esthétique ou éthique sur différentes facettes d'un roman, la pensée critique est constamment requise. En culture, les différentes pratiques et produits culturels liés à la langue (films, pièces de théâtre, émissions radiophoniques ou télévisuelles) recoupent et complètent la lecture critique d'albums, de nouvelles, de documentaires ou de romans.

#### *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*

Le recours à la créativité peut sembler évident, a priori lorsqu'il s'agit de rédiger un texte. Mais la créativité s'accroît lorsqu'elle est stimulée, lors de la planification, par l'utilisation de déclencheurs multisensoriels (odeurs, illustrations, textures, œuvres d'arts) ou textuels (banque de mots, expressions, proverbes, titres, fragments de textes) [6]. Le langage active fortement la pensée créatrice non seulement lorsqu'il s'agit d'inventer des mots (poèmes, comptines, slogans) mais surtout lorsqu'il s'agit de les agencer pour nuancer ses propos ou pour susciter des effets (peur, rire, tristesse, allégresse) chez les destinataires.

En lecture, la fabrication d'images mentales apparaît aidante lors de l'élaboration du sens. Lors des communications orales, la créativité peut se déployer dans les interactions spontanées, mais également dans les explorations du langage à des fins poétiques. Même lors des présentations axées sur la communication d'informations, le choix des supports, l'organisation des arguments et le traitement des propos requièrent la fluidité et la flexibilité fournies par la pensée créatrice.

### *LES COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE*

#### *Pratiquer des méthodes de travail efficaces*

Suivre une démarche précise peut s'avérer utile pour préparer une entrevue, colliger des données, faire un plan, élaborer une présentation créative ou rédiger un genre de texte requérant une organisation particulière comme une lettre, un conte ou une recette. Bien qu'il demeure essentiel que les élèves acquièrent un bagage orthographique substantiel qui leur confère une certaine autonomie, il est tout aussi nécessaire qu'ils sachent choisir et organiser l'information écrite en recourant à une démarche méthodologique adaptée. Il importe également qu'ils puissent consulter un outil de référence ou accomplir une tâche complexe dans le cadre d'un projet.

En communication orale, les procédures qui sous-tendent les entrevues, forums de discussion, tables-rondes, débats d'opinion ou jeux de rôles gagnent également à être connues de manière explicite. Cependant, pour tenir compte des divers styles d'apprentissage, les démarches de travail retenues en classe seront non restrictives et élaborées, idéalement, avec les élèves.

#### *Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour réaliser des apprentissages*

L'école d'aujourd'hui intègre volontiers l'innovation technologique. La présence accrue d'ordinateurs dans

les salles de classe en témoigne. Souvent les destinataires des textes sont virtuels. Pour évoluer à l'aise dans l'univers postmoderne, les élèves savent-ils déjà correspondre par modem, recourir aux banques de données ou consulter des fichiers électroniques ? La lecture sur écran cathodique justifie de nouvelles habitudes de lecture beaucoup moins linéaires. En effet, la lisibilité à l'écran comporte de nouvelles normes [7] incluant la densité du texte, le format des caractères, les encarts multiples, les renvois et les hyperliens.

À l'heure de l'aide en ligne, des correcteurs intégrés aux logiciels de traitement de texte et des didacticiels interactifs, il importe que les élèves apprennent à déplacer, à insérer, à supprimer ou à remplacer des mots, des phrases ou des paragraphes entiers quand ils rédigent à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. La diffusion des textes n'a jamais été aussi facile, par exemple, publier un journal de classe, correspondre avec des jeunes d'un autre pays, envoyer un communiqué à un organisme ou à une autre instance.

## LES COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

### Développer son identité personnelle

Qui suis-je ? Qui sommes-nous ? Pour se connaître et connaître les autres, les échanges verbaux (conversations, discussions, correspondance sonore ou écrite) sont incontournables et la lecture, un moyen inestimable. Les récits de vie, les témoignages, les autobiographies, les biographies adaptées, les contes, les légendes et les romans pour la jeunesse permettent l'identification à des personnages et à leurs actions. Les réactions partagées dans les cercles de lecture laissent entrevoir des espaces fusionnels (référence à un vécu similaire) ou aident à s'en distancier par le refus de s'impliquer émotivement. Souvent, les réactions sont polarisées lorsque l'élève manifeste son accord ou son désaccord, en plus d'affirmer ses convictions profondes. Par la lecture, il est possible d'anticiper les conséquences de certaines actions, de se transporter à une autre époque ou dans un autre pays, de vivre des expériences exaltantes par procuration et sans courir de risques, d'être à l'écoute de ses goûts et de ses émotions, bref de vibrer à un autre diapason pour mieux circonscrire ses valeurs, ses buts et ses limites.

### Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses

Dans les œuvres lues, vues ou entendues, divers modèles comportementaux sont proposés. Les fables et les contes, par exemple, constituent de puissantes allégories. Ces transpositions dans le registre de l'imaginaire favorisent l'insertion sociale sous forme de guides de conduite pour prévenir ou régler un conflit, pour valoriser des attitudes (courage, débrouillardise, inventivité, sensibilité aux autres), pour circonscrire des comportements (cigale, fourmi) ou induire des actions ( Rien ne sert de courir) dans différents contextes.

Le développement d'habiletés sociales apparaît ici fondamental : attendre son tour de parole, valoriser l'apport de l'autre, l'encourager, le questionner gentiment, exprimer son désaccord avec délicatesse, l'écouter avec attention, manifester de l'empathie, voilà autant de comportements qui traduisent des attitudes d'ouverture et de respect.

En mettant en place un climat dans lequel le droit à l'erreur ou à l'expérimentation est acquis, l'entraide fait partie du quotidien, que ce soit pour rédiger, réviser ou corriger un texte, préparer une émission pour la radio scolaire, monter une petite saynète ou un spectacle de marionnettes. Reconnaître son rôle à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage enrichit la teneur des expériences interpersonnelles

### Travailler en coopération

Pour que les interactions orales soient productives ou pour que le travail d'écriture dévolu aux sous-groupes soit pertinent et reflète la participation active et équitable de chaque membre, il importe que des habiletés sociales soient préalablement mises en place et que des règles de fonctionnement soient clairement établies. Dans un tel contexte, chacun peut s'affirmer, faire valoir son point de vue et exprimer des suggestions critiques. L'interdépendance positive à l'intérieur d'un groupe devient manifeste lorsque les rôles adoptés par les membres apparaissent complémentaires et que les ressources de chacun sont mises à contribution. Ces rôles peuvent aussi être spécifiés et interchangés, par exemple celui de porte-parole, d'animateur ou de modérateur à l'oral ou encore de secrétaire à l'écrit.

Rédiger à deux ou à plusieurs facilite l'analyse réflexive et la révision-correction. Pour réagir aux textes lus ou entendus, construire le sens d'un texte ou négocier une interprétation satisfaisante, il est avantageux de savoir coopérer de manière appropriée à l'oral et à l'écrit.

### Faire preuve de sens éthique

Les dilemmes moraux et les enjeux éthiques abondent dans les contes, les légendes et les romans. C'est pourquoi les discussions orales portant sur des sujets de fond dans les cercles de lecture permettent aux élèves de confronter leurs points de vue et de justifier leurs choix en se référant à des expériences, à des normes, à des critères, à des principes, à des droits ou à des devoirs. Même dans les textes produits en classe, lorsqu'il s'agit de commenter un événement d'actualité, d'écrire une fable, de concevoir un récit d'aventure ou de science-fiction, la mise en scène de personnages et de héros

peut confronter les élèves aux valeurs présentes dans la société. Que ce soit pour le choix des livres à lire ou pour la teneur des textes produits, la responsabilité sociale de chacun est sollicitée. Parce qu'il permet de dénoncer ou d'éviter la présence de stéréotypes discriminatoires, le recours au sens éthique conditionne les interactions de la vie courante.

## *COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION*

### *Communiquer de façon appropriée*

La communication véritable et authentique requiert une grande sensibilité à l'égard d'autrui, ce qui est d'autant plus indispensable dans un contexte interculturel. C'est pourquoi les attitudes d'ouverture, d'accueil et de respect favorisent autant les interactions en communication orale avec différents interlocuteurs. À une époque où chaque discipline revendique l'importance de son mode d'expression, les langages verbal, plastique, musical, gestuel ou symbolique apparaissent complémentaires. Chaque langage possède, en effet, des ressources spécifiques (codes, matériaux, vocabulaire) pour créer. Puisque c'est la même personne qui s'exprime et communique à travers eux, l'importance du partage ne fait donc aucun doute. Communiquer, c'est étymologiquement « mettre en commun » et la langue française, avec son lexique nuancé et étendu, demeure à cet égard une ressource considérable. La langue permet, en effet, de bien circonscrire et de préciser sa pensée à l'oral et à l'écrit. Grâce aux jonctions interdisciplinaires, elle enrichit également d'autres langages. C'est notamment le cas pour le théâtre, le cinéma, la chanson, la poésie ou les bandes dessinées. Dans toutes les disciplines scolaires où les occasions de communiquer sont nombreuses, la qualité de la langue parlée et écrite revêt une grande importance.

## *APPRENDRE AUJOURD'HUI*

Aujourd'hui, apprendre est un processus, un voyage qui se prolonge toute la vie L'éducation, autrefois ponctuelle, devient permanente puisqu'on n'a jamais fini d'apprendre. Si apprendre, c'est se transformer, c'est aussi développer de nouvelles compétences. L'apport spécifique du français concerne toute une gamme de connaissances lexicales, syntaxiques, orthographiques, grammaticales et textuelles de même qu'un large répertoire de stratégies cognitives, affectives et métacognitives.

Il advient parfois qu'une compétence transversale ressorte de manière plus apparente et qu'elle soit dominante dans certaines activités. Cependant, la plupart du temps, les compétences transversales apparaissent complémentaires et omniprésentes, bien qu'elles puissent être sollicitées à des degrés divers. « Tête bien faite plutôt que tête bien pleine » [8] souhaitait déjà Montaigne. Dans le cadre de la réforme en éducation, principalement à l'intérieur d'une approche socioconstructiviste où des élèves motivés et actifs s'approprient ensemble le savoir, on tend à lui donner raison.

---

* Monique Le Pailleur est l'une des rédactrices du programme de français du primaire au Ministère de l'Éducation

**Bibliographie**

DEVANNE, Bernard, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Tomes 1 et 2, Paris, Armand Colin, 1997, 175 p.

DEPOVER, Christian, Max GIARDINA et Philippe MARTON, *Les environnements d'apprentissage multimédia*, Paris, L'Harmattan, 1998, 263 p.

GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaétan Morin, 2000, 271 p.

GROUPE ÉVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette Éducation, 1996, 261 p.

GUÉRETTE, Charlotte, *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Sainte-Foy, La Liberté, 1999, 269 p.

JORRO, Anne, *Le lecteur interprète*, Paris, P.U.F., 1999, 136 p.

PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, E.S.F., 1998, 125 p.

DOLZ, Joaquim et Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, E.S.F., 1998, 211 p.

TARDIF, Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999, 223 p.

TARDIF, Jacques, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris, E.S.F., 1998, 127 p.

VANDENDORPE, Christian, *Du papyrus à l'hypertexte*, Montréal, Boréal, 1999, 276 p.

VIAU, Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERPI, 1999, 149 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, E.S.F., 1999, 126 p.

**Notes**

1. Pour d'autres métaphores éclairantes concernant l'évolution de la pédagogie, voir : HAMELINE, Daniel.1986. *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, E.S.F., 239 p.
2. S'inspirer des ouvrages suivants concernant l'aménagement et l'organisation de la classe : PAQUETTE, Claude.1992. *Une pédagogie ouverte et interactive.* Montréal, Québec-Amérique. Tome 1, 282 p.; Tome 2, 322 p. ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. 1993. *L'animation de la vie de la classe.* Montréal, Bellarmin, 189 p.
3. Pour mieux saisir le rôle des échanges verbaux à l'intérieur du conseil de coopération, lire : JASMIN, Danielle. 1994. *Le conseil de coopération*, Montréal, Chenelière,121 p.
4. Afin de concevoir dans l'action le rôle de médiation de l'enseignant, se référer à : CAPRA, Louise et Lucie ARPIN. 2000. *L'apprentissage par projets.* Montréal, Chenelière.
5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version provisoire), Québec.
6. AUBIN, Denis, Jean-Pierre HAREL et Monique LE PAILLEUR . 1995. *À défaut de Muse.* Sous-comité de français de la Montérégie, 66p.
7. À propos des normes de lisibilité concernant la technologie textuelle, consulter sur le Web : ASSOCIATION RETINA France : www.retina-France.asso.fr/lisibilite.html et CHEBAT, Claire , Clémence PRÉFONTAINE, Jacques LECAVALLIER et Jean-Charles CHEBAT. Lisibilité- Intelligibilité de documents d'information : www.ling.uqam.ca/sato/publications/bibliographie/C3lisib.html
8. Montaigne, *Œuvres complètes. Essais. Livre 1,chapitre XXV.* Paris, La Pléiade, 1962, p. 149.