

Articuler travail sur les textes et réflexion sur la langue

Martine Wirthner

En Suisse romande, dans le cadre des travaux du PECARO, un groupe de référence de l'enseignement du français a rédigé un rapport proposant les grandes lignes de cet enseignement pour les années qui viennent, à la lumière de l'évolution de la discipline depuis *Maîtrise du français* (1979), mais aussi des changements de la société (multiculturalisme et plurilinguisme) et de l'école (dans le domaine de l'évaluation par exemple). Ce rapport, destiné principalement aux formateurs d'enseignants et aux spécialistes de l'enseignement du français, touche entre autres et en particulier à deux points qui nous intéressent ici: l'articulation des sous-disciplines du français et la progression des apprentissages. En effet, ces deux points définissent ensemble deux axes, l'un, horizontal, mettant en relation les différentes activités de la discipline mais aussi celle-ci avec les autres disciplines de l'école; l'autre, vertical, traversant la scolarité obligatoire de part en part selon des principes communs et cohérents au fil des degrés¹.

Le texte au centre de l'enseignement du français

Tout d'abord, rappelons quelles sont, pour les auteurs du rapport, les trois finalités de l'enseignement du français: savoir communiquer, c'est-à-dire produire et comprendre des textes divers à l'oral et à l'écrit; réfléchir sur la langue et la communication, c'est-à-dire découvrir les mécanismes de la langue, construire des outils, une terminologie, etc.; construire des références culturelles, c'est-à-dire des valeurs, des normes, une histoire...

Parce qu'ils apportent un éclairage sur les deux axes cités plus haut, voyons ensuite trois des principes qui devraient guider cet enseignement.

□ *Le texte, organisé en genres, occupe une place centrale dans l'enseignement.*

Sachant que la première des finalités mentionnées – savoir communiquer – est la plus importante, on comprendra alors que les textes soient eux aussi premiers. Relevons ici un point important: il ne suffit pas pour savoir produire ou comprendre des textes de savoir écrire des phrases grammaticales correctes: de nombreux phénomènes comme les reprises², la cohérence des temps, les enchaînements, etc. n'ont de sens que dans le texte. C'est pourquoi le texte est le point de départ et d'arrivée (ce qui n'exclut pas, nous le verrons, de travailler – dans ce cadre – les questions qui relèvent d'une grammaire phrastique). Rappelons encore que le texte peut être oral...

La progression des apprentissages n'est pas linéaire, mais en spirale.

Dans la société, de nombreux textes circulent et constituent des genres: l'éditorial, le débat, le roman policier, la nouvelle, le fait divers, la conférence, etc. Les différentes activités en classe, si possible dans le cadre d'un projet communicatif, doivent fournir aux élèves les outils pour la production et la compréhension de tels textes et pour la construction d'outils flexibles et de références culturelles à leur propos.

□ *Le texte est le lieu d'articulation des sous-disciplines du français, mais aussi des disciplines scolaires.*

Bien des genres de texte (l'exposé écrit ou oral, le rapport de sciences, l'article encyclopédique, etc.) se prêtent à un travail interdisciplinaire, complémentaire. De plus, les textes permettent d'aborder bon nombre d'activités de français dans les domaines du lexique, de la grammaire, de l'orthographe ou de la conjugaison, mais aussi faisant appel conjointement à la lecture et à l'écriture ou à l'oral et à l'écrit.

□ *Il est possible de travailler le texte et les genres dès le début de la scolarité obligatoire. Ce travail se fait selon une progression non linéaire mais en spirale.*



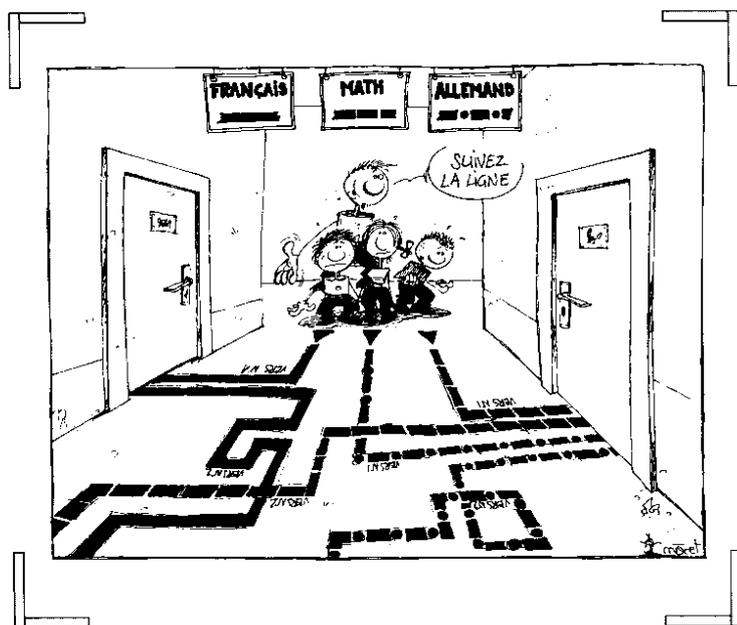
On sait qu'apprendre à écrire, à lire, voire à communiquer oralement, prend du temps. Il ne suffit pas d'écrire un exposé ou un fait divers pour savoir écrire des exposés et des faits divers. Il est important de pouvoir revenir à des textes de genres proches ou de mêmes genres tout au long de la scolarité obligatoire, en y intégrant à chaque fois un degré de difficulté plus grand. Dans ce cas, les objectifs seront progressivement à la fois plus nombreux et plus exigeants (longueur, contenu, aspects formels, dimensions du texte prises en considération).

Vers une nouvelle configuration de la discipline français

Cette façon d'envisager l'enseignement du français reconfigure la discipline et sa progression dans le temps scolaire de manière particulière; en effet, il ne s'agit plus de partir des éléments «petits» de la langue, le mot, la phrase, pour peu à peu accéder au texte selon un transfert qui reste problématique, mais au contraire de partir de l'unité complexe qu'est le texte pour travailler ensuite quelques aspects au sein des sous-disciplines dans le but d'acquérir des savoirs sur la langue, au service d'une maîtrise progressive de la production et de la compréhension des textes (écrits et oraux). Certains des textes travaillés en classe, relevant de genres choisis, constituent ainsi un espace spécifique, entre expression et structuration, qu'on peut nommer expression structurée.

Essayons de comprendre ce renversement de perspective à l'aide d'un schéma que nous allons commenter. (cf. schéma page 12)

Le curriculum de français s'organise donc autour des textes, travaillés en classe de 1P à la 9^e année. Donner



la place centrale aux textes c'est créer un espace que nous appelons «Expression structurée», dans la mesure où ces textes doivent permettre aux élèves d'atteindre progressivement des objectifs toujours plus complexes de maîtrise de la langue et de la communication: ouvrir un exposé par la présentation de son plan et en respectant l'emploi des temps, créer le suspense dans un récit d'aventure par l'utilisation de verbes et d'un vocabulaire spécifiques, maîtriser la concordance des temps dans une énigme policière, etc., ce qui implique par conséquent un travail réflexif, des exercices, la construction de règles... Le travail sur les textes suppose également la troisième finalité, celle de la construction des références culturelles (lecture de textes sociaux reconnus, intégration de normes...). De par sa nature mixte, prenant en considération à la fois la communication et la réflexion sur la langue, l'expression structurée se situe entre une structuration hors communication (première colonne) et une expression hors apprentissage langagier (troisième colonne). Cet espace central constitue la colonne vertébrale de l'enseignement/apprentissage du français.

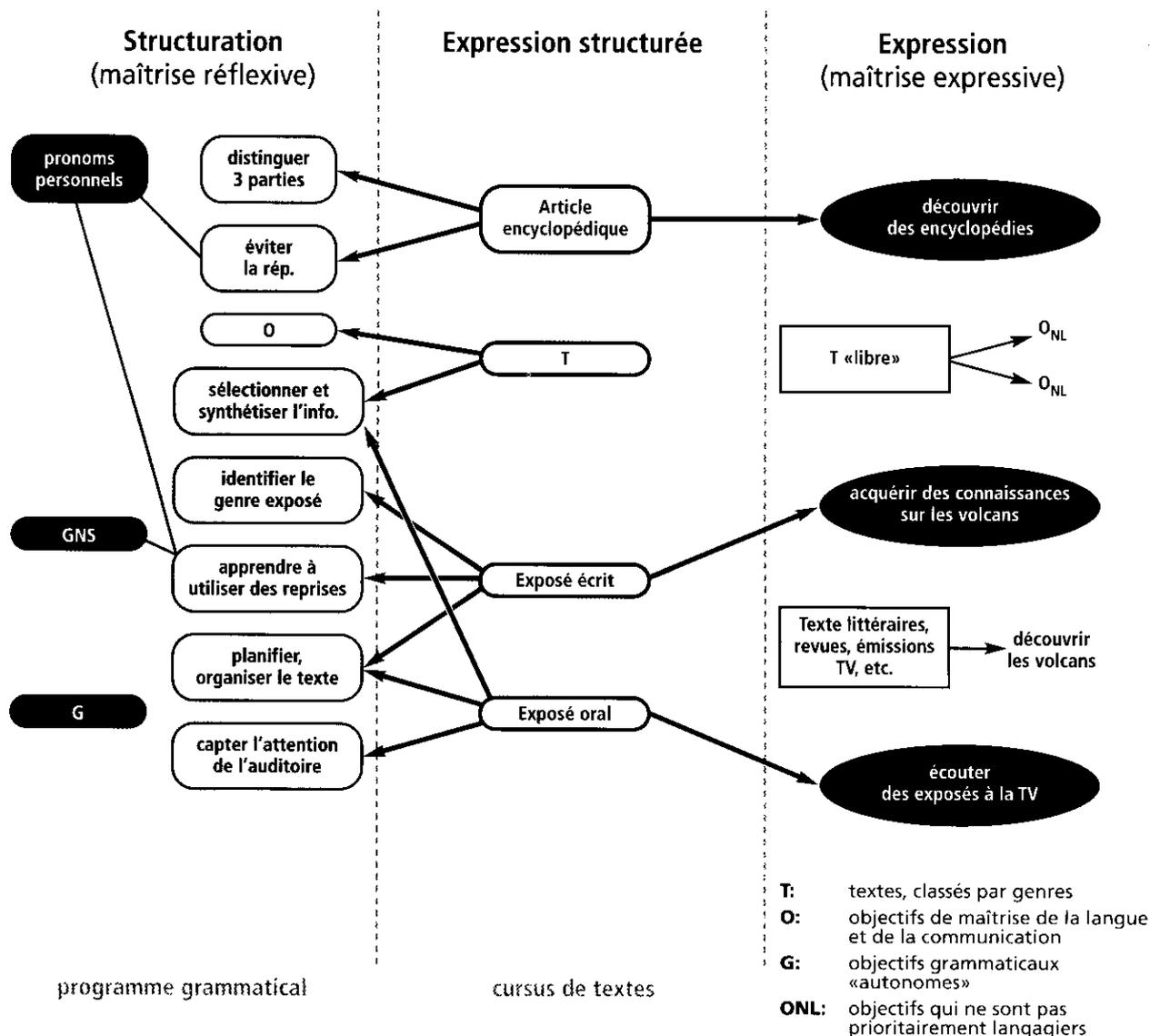
Les activités de l'espace «Structuration» entrent dans ce qu'on appelle la grammaire, prise ici au sens large, touchant aussi bien à la grammaire qu'à l'orthographe, le lexique ou la conjugaison, portant sur des objets aussi divers que la construction de certains types de compléments, la reconnaissance du sujet et l'accord du verbe, la concordance des temps, les reprises anaphoriques, la mise en page d'un texte, le repérage et la connaissance de différents types de genres textuels.

Les activités de l'espace «Expression» sont certes centrées sur des textes mais ne poursuivent pas prioritairement et explicitement des objectifs de maîtrise langagière. Par exemple, lire ou écrire pour la découverte, le plaisir, s'exprimer, sont des activités possibles en français, qui se justifient en tant que telles. Ainsi parfois, les élèves seront amenés à travailler un texte littéraire pour le plaisir, pour comprendre la vie sociale et culturelle d'une époque donnée, ou/et dans un but langagier pour traiter la métaphore, l'argumentation ou la structure d'un texte poétique.

Y a-t-il place pour des activités «décrochées» du travail sur les textes?

La première colonne du schéma est traversée dans le sens vertical par le programme grammatical (pris au sens large de l'ensemble des activités de réflexion sur la langue et sur la communication). Ce programme intègre les contenus de nombreux modules des séquences

Activités de français



Le schéma par un exemple

Prenons l'exemple de l'exposé écrit pour mieux percevoir les liens entre ces trois espaces. Si on se réfère au moyen d'enseignement romand *S'exprimer en français* (2001), présentant des séquences didactiques en expression structurée pour la production écrite et orale, on constate que l'exposé écrit est prévu en 5^e ou 6^e année. Comme dans toutes les séquences didactiques de ce moyen d'enseignement, plusieurs modules sont proposés à choix aux enseignants. Pour l'exposé écrit, on trouve des modules sur le contexte de production et les caractéristiques du genre, sur le contenu (les volcans), sur l'organisation du texte, sur les reprises anaphoriques et le lexique spécifique aux volcans. Ces différentes activités peuvent être considérées comme des activités de réflexion sur la langue et la communication (espace structuration); elles doivent conduire les élèves à écrire un exposé et à le présenter aux destinataires que la classe aura définis selon le projet présenté par l'enseignant (activités et objectifs de production situés dans l'espace central).

Comme signalé plus haut, il est possible de prolonger cette activité dans le cadre des sciences, par exemple par un approfondissement des connaissances sur les volcans à partir de textes divers et scientifiques; ou encore, l'enseignant peut décider de réunir en classe un ensemble de documents de référence scientifiques ou littéraires en lien avec le sujet des volcans, et de les laisser à la disposition des élèves particulièrement intéressés par le sujet. Ces activités interdisciplinaire ou «libres» entrent alors dans l'espace «Expression».

didactiques et le programme officiel concernant la grammaire, l'orthographe, le lexique et la conjugaison, étant entendu qu'il existe de multiples intersections entre les deux. Comment appréhender le tout? L'enseignant devra d'une part faire des choix parmi les modules des séquences didactiques (en fonction en particulier des productions initiales de ses élèves), d'autre part aborder certains points du programme dans des activités dites décrochées du travail sur les textes. Ainsi, on le voit, il n'est pas possible de baser tout l'enseignement du français sur les séquences didactiques romandes; pourquoi? Ce moyen d'enseignement n'aborde pas certaines questions grammaticales importantes (le passif, l'accord sujet-verbe, par exemple); il existe des objets grammaticaux très peu liés à l'un ou l'autre genre textuel, tel l'orthographe; la structure de la langue a parfois sa propre logique, qui nécessite de suivre un certain ordre des apprentissages. Les objectifs grammaticaux autonomes devront toutefois être fréquemment reliés à des objectifs grammaticaux «intégrés»; les aspects systématiques de la conjugaison, par exemple, n'ont aucun sens s'il n'y a par ailleurs étude des temps verbaux dans les textes.

Parmi les modules proposés dans la séquence didactique sur l'exposé écrit, il y en a un sur l'organisation du texte; en le travaillant avec ses élèves, l'enseignant peut par exemple vouloir aborder un problème de nominalisation apparu au moment de construire des titres et des sous-titres utiles pour diviser le texte en parties. Il peut en profiter pour étudier, en activité décrochée, un point du programme de grammaire consacré au groupe nominal, plus spécialement lorsqu'il est composé d'un groupe prépositionnel. On est donc là dans des activités grammaticales, directement intégrées au travail sur le texte, ou légèrement décrochées.

Quelle progression des apprentissages?

On l'a vu plus haut, la progression des apprentissages n'est pas linéaire, mais en spirale. Ainsi, il est possible, tout au long de la scolarité obligatoire, de revenir à des genres de texte proches; par exemple, si l'exposé écrit intervient en 5^e-6^e année, l'exposé oral sera plutôt étudié entre la 7^e et la 9^e année. Auparavant, les élèves auront peut-être travaillé, en 1P-2P, la présentation d'un objet familier et l'explication de son fonctionnement, ou l'article encyclopédique en 3 ou 4P. A chaque fois, les textes sont plus complexes, et la réflexion sur les textes et leurs composantes plus approfondie.

La progression des apprentissages en grammaire suit le même cheminement en spirale. Dès que des notions générales telles que le texte, la phrase, le nom, le verbe ont été abordées (reconnaissance), c'est en effet par un affinement progressif, lent, de plus en plus en interaction

avec les besoins des élèves qu'elles seront finalement définies, comprises et intégrées dans les textes. Si, dans l'exposé écrit, on revient au module sur l'organisation du texte en parties, l'enseignant sait que les titres et sous-titres, par exemple, avaient déjà été traités l'année précédente lorsque la classe avait réalisé la séquence sur l'article encyclopédique, il sait encore qu'ils reviendront certainement en 7^e, en 8^e ou en 9^e à l'occasion de nouvelles séquences didactiques, sur le rapport de sciences, le résumé d'un article présenté en «une» de journal ou d'autres. A chaque fois, cependant, cette étude a porté, porte ou portera sur des aspects différents (le titre reprend les idées principales, le caractère incitatif du titre, etc.) ou permet d'approfondir un même aspect.

Que retenir?

Ces lignes n'ont évidemment qu'esquissé ce que peuvent être d'une part l'articulation des sous-disciplines du français, d'autre part la progression des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire. La réalisation de ces propositions repose pour le moins sur la condition suivante: des moyens d'enseignement adaptés, donnant des pistes de travail dans les trois espaces définis plus haut, tout en les articulant, et des propositions d'évaluation des activités des élèves. Reste aussi à mieux connaître encore les lignes de progression des élèves en production et compréhension, mais aussi en grammaire (au sens large), ce qui permettrait de définir plus précisément les attentes à leur égard au fil des cycles d'enseignement/apprentissage.

Indications bibliographiques

Aeby, S. et al. (2003). L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du Groupe de référence du français. Neuchâtel: Secrétariat général de la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: DeBoeck / COROME (4 volumes).

Notes

- 1 Une version de ce rapport à l'intention des enseignants est en cours de rédaction.
- 2 En écrivant, il est fréquent de devoir reprendre certains groupes nominaux d'une phrase à l'autre; il s'agit alors de trouver des substituts (pronominaux, lexicaux...) permettant d'éviter des répétitions rendant la lecture du texte fastidieuse.

l'auteure

Martine Wirthner,
IRDP-Neuchâtel.