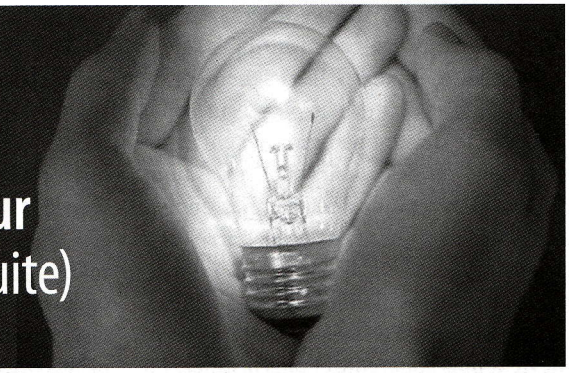
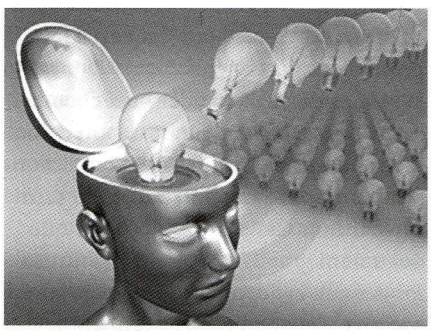
La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite)

par Suzanne-G. Chartrand* et Godelieve De Koninck**



Dans le numéro précédent (153), nous avons tenté de préciser la définition et la portée de termes utilisés dans l'enseignement du français au secondaire, à savoir **discours, texte, type de texte, séquence textuelle** et **genre**. Il nous semble opportun de poursuivre ce travail de clarification de termes liés à des aspects didactiques et pédagogiques de cet enseignement : le couple **notion** et **concept** utilisé dans les programmes de français au secondaire[1] et celui de **progression,** puisque la question de la progression semble une question vive en ce moment, comme en témoignent deux publications récentes (Chartrand, 2008 ; MELS, 2008). Nous ferons référence à ces deux publications, non pas pour les comparer, mais pour mieux cerner un concept-clé des didactiques disciplinaires, celui de progression.



Concept et notion ne sont pas des synonymes

Dans un article récent de *Québec français* (n° 151), nous proposions de distinguer les termes **concept** et **notion**, employés sans distinction dans les programmes de français du secondaire. Pourtant, si le français compte deux mots, c'est qu'il sied de faire une distinction. Rappelons-la succinctement. Un concept est une représentation mentale générale et abstraite d'un objet (abstrait ou concret), stabilisée dans une communauté de savoirs à un moment déterminé (concept de poids en physique, de raison en philosophie, de verbe en grammaire). Aussi, rigoureusement parlant, le terme de **concept** fait référence à un **objet construit dans le monde scientifique ou savant. En classe, point de concepts,** puisque la production de concepts est le travail des chercheurs, pas celui des élèves. Amener ces derniers à construire les notions spécifiques à chaque champ disciplinaire et à les utiliser adéquatement, voilà un travail exigeant pour les enseignants, qui doivent maîtriser[2] les notions scolaires, mais pas nécessairement les concepts utilisés dans les domaines scientifiques de référence.

Une **notion** est une connaissance intuitive, générale (*Le nouveau Petit Robert*, 2008) qui synthétise les caractères essentiels d'un objet, mais ne prétend pas à la scientificité. Pour nommer des objets abstraits qui relèvent de l'étude scolaire de la grammaire, de la mathématique, de l'histoire, etc., à l'école, on utilise des notions propres à ces disciplines scolaires. Mais, tout comme le concept, **une notion est une construction**. Le but est d'amener les élèves à construire progressivement au cours de leur scolarité des notions grammaticales, mathématiques ou autres de plus en plus opératoires, parce que plus précises et rigoureuses. De là l'importance d'éviter l'accumulation de notions dès le début du primaire, ce qui entraine une confusion désastreuse entre les termes et encourage la « devinette ». Un grand éducateur disait : « N'enseignez pas trop de sujets; ce que vous enseignez, enseignez-le bien ! » (Whitehead, 1929).

Tout au long du primaire et du premier cycle du secondaire, les élèves devraient, grâce à un enseignement planifié selon une progression, construire, par exemple, la notion d'adjectif de manière à ce qu'elle désigne de plus en plus précisément l'ensemble des caractéristiques de l'adjectif (sémantiques, morphologiques et syntaxiques) afin de les reconnaitre systématiquement, pour les accorder correctement et évaluer leur apport au sens du texte. C'est ce processus que l'on appelle, paradoxalement, **conceptualisation**, en psychologie cognitive et du développement. Cette notion, très utilisée en ce moment en éducation, est source d'ambiguïté car conceptualiser peut être compris soit comme produire des concepts soit comme construire des conceptions. Tout apprentissage scolaire exige un processus de conceptualisation, car l'élève doit passer de notions élémentaires peu opératoires à des notions plus complexes et opératoires pour désigner les différents objets de connaissances disciplinaires. Or, la question que l'on doit se poser est la suivante : **comment favoriser ce passage obligatoire de notions élémentaires à des notions plus complexes** ? Ce passage rejoint ce que Vygotski appelle une « rupture », c'est-à-dire pour l'élève quitter des zones connues, faisant partie du quotidien, pour se diriger vers l'inconnu, le non-maitrisé et donc vers l'apprentissage (Schneuwly, 2008). À l'école, c'est l'enseignant qui doit jouer ce rôle pédagogique et didactique fondamental de permettre cette rupture, donc le développement psychique des élèves.

Importance de l'enseignement pour le développement de l'élève

Au début du siècle dernier, Vygotski, psychologue et pédologue russe, posait le lien essentiel entre l'enseignement et le développement de l'enfant, s'opposant ainsi aux théories remettant entre les mains

des élèves la construction de leurs savoirs ou prétendant devoir attendre qu'ils soient « prêts à »... Selon lui, l'enseignement ne peut être efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et « travaille sur des savoirs et adresses dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité » (Schneuwly, 2008, p. 47). Aussi, l'importance de planifier l'enseignement, de le préparer, d'être au-devant de l'élève devient plus apparente et plus justifiée. En quelque sorte, l'enseignant doit confronter les élèves au nouveau, mais pas à n'importe quel nouveau :, aux nouveaux objets de savoir propres aux disciplines scolaires. Car, « bien que l'élève soit le premier artisan de la construction de ses apprentissages, on doit garder à l'esprit que l'apprenti artisan a, de tout temps, eu un maitre pour le diriger et l'amener à l'œuvre ; à l'école, ce maitre, c'est l'enseignant » (De Koninck, 2005, p. 5).C'est ici qu'intervient la notion de progression dans l'enseignement, car c'est le maitre qui est responsable d'organiser, de planifier le travail pour faire en sorte que l'élève quitte un environnement confortable et connu pour entreprendre la découverte de l'inconnu. Mais qu'entend-on au juste ici par progression ?

La progression : un outil essentiel pour l'enseignement

« Avance élaborée, organisée » ou encore « développement par degrés et continu » selon *Le nouveau Petit Robert* (2008). Ce ne peut être plus clair et plus simple. Pour qu'il y ait progression, il doit y avoir une planification, une organisation des contenus à enseigner pour faire apprendre. C'est la responsabilité des enseignants de la mettre en œuvre selon les prescriptions du programme d'études qui, lui, devrait s'appuyer sur les apports des sciences de référence, dont la didactique : quelles pratiques langagières étudier, quelles connaissances et habiletés engager dans l'appropriation de ces pratiques, quelles notions enseigner ? Cela veut dire que **l'enseignant dispose d'une répartition dans le temps des objets à enseigner selon des finalités explicites et à partir d'une anticipation des apprentissages suscités** (Dolz et Schneuwly, 1996 dans Chartrand, 2008, p. 3).

Nous revenons donc à notre première affirmation, l'élève a besoin d'un maitre, c'est-à-dire « une personne dont la compétence est socialement reconnue, parce qu'il a déjà construit, avec d'autres et grâce à d'autres, les contenus institutionnalisés qu'il enseigne ; il connait les outils nécessaires aux apprentissages et prévoit ce qui peut leur faire obstacle » (Chartrand, 2008, p. 5). Il peut alors répartir les contenus selon certains critères pour en faire une opération réfléchie et respectueuse de l'environnement pédagogique. Il nous semble nécessaire de retenir quatre ensembles de critères pour l'enseignement du français. Nous les aborderons succinctement[3] :

- **l'objet à enseigner**, son statut, sa difficulté et sa fréquence ;
- **l'articulation de l'objet à enseigner à l'étude des genres**, puisqu'il s'agit de travailler dans la langue et non seulement sur la langue, c'est-à-dire de prendre le temps d'approfondir les spécificités langagières du genre étudié et non seulement de les nommer ;
- **la prise en compte des attentes sociales, des prescriptions scolaires et des cultures disciplinaire et enseignante** ;
- la prise en considération de **la culture et du développement cognitif et langagier des élèves,** ce qui ne veut pas dire qu'il faille « attendre » la motivation ou l'intérêt des élèves, mais plutôt être conscients de ces différentes réalités agissant dans une classe.

Il existe plusieurs types de progression en éducation. Or, si l'on tient compte de ces divers critères, il faut choisir celui qui convient le mieux. La **progression linéaire** ne prend en compte que les objets d'apprentissage qu'elle répartit du plus simple au plus complexe (au primaire, on a longtemps enseigné la lettre, la syllabe, le mot, la phrase, puis le texte) accordant ainsi moins d'importance au sens du texte lu. La **progression par accumulation** renvoie aussi seulement aux objets qu'elle traite de façon consécutive, les éléments nouveaux s'empilant les uns sur les autres. Mais l'enfant qui apprend à lire ne le fait pas seulement grâce à l'introduction de nouvelles lettres, de nouveaux mots, mais bien grâce à son progrès dans la gestion d'ensembles de plus en plus complexes, variés et signifiants pour lui. Même chose avec l'écriture. Apprendre à écrire n'est pas seulement ajouter de nouveaux mots à son vocabulaire (500 au premier cycle, 1 500, au 2e cycle, etc.) ou de nouvelles structures syntaxiques, mais plutôt faire des avancés, des retours en arrière, prendre le contrôle sur la verbalisation de sa pensée et de sa manifestation langagière. La **progression spiralaire**, quant à elle, au contraire des deux autres, non seulement peut tenir compte des quatre critères élaborés, mais appréhende l'objet (une notion, un genre textuel, une procédure, une stratégie) par **approfondissements successifs**. Ainsi, les genres à dominante descriptive s'enseigneront au fil des ans en partant, par exemple, de la fiche encyclopédique pour se rendre à la note critique d'un ouvrage, selon des dispositifs didactiques différents et en poursuivant des objectifs différents chaque fois. On peut donc penser la progression des situations d'apprentissage dans la famille *(s)'informer* par exemple, en travaillant tout au long du secondaire des genres différents, selon des modalités qui varieront et selon des objectifs de plus en plus complexes.

Il faut cependant avoir à l'esprit que faire de la progression l'outil essentiel de l'enseignement exige deux éléments : la solidarité entre les enseignants (d'un même niveau, d'une même école, d'une même commission scolaire, voire d'une même province) dans l'élaboration ou la mise en œuvre d'une progression cohérente et efficace et le besoin de souplesse pour faire face aux divers contextes sociaux et aux particularités des élèves pour lesquels il faudra prévoir des ajustements.

Avant de se demander quel cheminement l'enseignant devrait adopter pour mettre en place une progression, il nous semble opportun d'introduire le terme **répartition**. Car il nous apparait que le document publié par le MELS intitulé *Progression des apprentissages au primaire* propose davantage une répartition des apprentissages au primaire qu'une véritable progression.

La répartition : un outil nécessaire mais secondaire

La répartition est une opération qui consiste à partager certains éléments, liés entre eux ou disparates. Ainsi, on peut décider qu'à l'école (et c'est ce que l'on fait) les élèves doivent, à un moment donné, maîtriser telle ou telle notion, connaitre telle ou telle règle, être capable de lire et de

comprendre tel ou tel genre de texte, etc. Il ne s'agit donc pas d'une progression dans l'enseignement, mais bien d'une répartition des connaissances et habiletés jugées nécessaires dans une discipline donnée. Les deux termes apparaissent donc plutôt complémentaires. En effet, dans les programmes par exemple, on peut se demander quel type de progression a été planifié pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs déterminés dans la répartition des objets d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, le document publié par le MELS en réponse à la mesure 6 du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement du primaire et du secondaire* n'est pas une proposition de progression, mais plutôt une répartition par année et par cycle d'objets d'étude. Ce sont plutôt des attentes ; le chemin à emprunter pour y arriver n'est pas indiqué. Ce qui n'est pas indiqué non plus, c'est le matériau sur lequel on va travailler : des exercices, des textes, de quel type, de quel genre ? Par exemple, comment la stratégie d'associer un graphème à un phonème va-t-elle être enseignée ? Quand il s'agit de faire comprendre le système verbal, comment va-t-on procéder ? À partir de quoi ? On peut certes s'appuyer sur cette répartition, mais une suggestion de progression est nécessaire pour guider les enseignants et éviter la redondance durant deux, trois, quatre ans.

Dans la proposition de progression pour le secondaire (Chartrand, 2008), on peut clairement observer une prise en charge d'un objet, par exemple les genres de textes à dominante argumentative, et suivre comment ses caractéristiques vont être développées et approfondies au cours des années, comment aussi ces dernières pourront se manifester et se complexifier dans divers genres (affiche de sollicitation, 4e de couverture, lettre du lecteur, compte rendu critique et texte d'opinion). Il en va de même pour une notion grammaticale, une procédure d'accord ou une stratégie de lecture. On ne peut enseigner durant deux, trois ou quatre ans ces objets de la même façon et en poursuivant les mêmes objectifs sans lasser les élèves et provoquer ennui et désengagement. Aussi doit-on se demander quelles seront les façons d'enseigner pour éviter le « rebrassage » et la répétition qui, avouons-le, est trop souvent le lot de la classe de français.

Les modalités de travail de l'enseignant

Dans le document ministériel de 2008, on propose deux façons de diriger les interventions de l'enseignant : 1) l'élève apprend à faire le travail avec **l'intervention systématique de l'enseignant** ; 2) l'élève le fait **seul avec aisance** au terme de l'année. On notera au passage que ce n'est plus l'enseignant qui est au centre du processus de développement, mais l'élève[4]. Des questions surgissent : comment les élèves peuvent-ils recevoir un enseignement systématique durant trois ou quatre années sur une notion et à la 5e être autonomes ? Comment cet enseignement systématique sur autant d'années est-il organisé pour qu'il ne soit pas que de la redite ? Y a-t-il progression ; si oui, de quel type est-elle ? Comment peut-on enseigner la même notion de façon systématique durant quatre ans (MELS, 2008, p. 9) ?

Pour éviter la redondance d'une année à l'autre, tout en visant l'approfondissement, la progression spiralaire qu'a développée Chartrand propose, dans la foulée du programme du MEQ de 1995, trois modalités de travail : **la sensibilisation, l'enseignement systématique** et **l'approfondissement** ou **consolidation**. Dans l'apprentissage d'un métier, d'une profession, d'un sport, d'un art, d'une discipline scolaire, peu importe laquelle, ce cheminement est le plus « normal ». Revoyons nos expériences personnelles, il y a toujours une période d'apprivoisement, suivie d'acquisitions de connaissances et d'habiletés élémentaires qui se complexifieront à travers des pratiques diversifiées.

Pour terminer, quelques questions mériteraient d'être débattues et exigent une réponse claire des autorités scolaires :

- Si on accepte que *notion* et *concept* sont deux mots traduisant deux entités fort différentes, pourquoi ne pas distinguer, pour les enseignants, ce qui relève de concepts scientifiques et ce qui relève des notions scolaires à faire construire et maîtriser par les élèves ?
- Si le principe de progression est consubstantiel de l'enseignement dans le système scolaire, ne faut-il pas lui donner une définition non équivoque ?
- Si la progression de l'enseignement est essentielle au développement de l'élève, ne faut-il pas déterminer un pilier sur lequel elle s'appuiera ?
- Subsidiairement, qui est responsable de la planification et de la répartition des objets à enseigner : chaque enseignant, chaque groupe d'enseignants, chaque groupe d'éditeurs scolaires, le MELS ? □

---

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

** *Didacticienne, orthopédagogue et auteure de manuels de français*

Notes

1 Notons que ce qui est traité sous la rubrique *Notions* et *concepts* au secondaire se retrouve, au primaire, sous *Savoirs essentiels*. On pourrait se questionner sur cette expression inappropriée d'autant plus qu'il ne s'agit que des notions qui concernent le fonctionnement de la langue en laissant tout l'aspect discursif du langage de côté. Ne serait-il pas plus prudent de parler plutôt de *connaissances élémentaires sur la langue* puisque nous savons tous que la plupart des élèves acquièrent au primaire des notions *élémentaires* qu'ils approfondiront au cours des années qui suivent ?

2 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

3 Pour plus d'explications sur ces critères, consulter le document de Chartrand (p. 8 et 9).

4 Il y a dans ce document deux façons tendanciellement contradictoires d'appréhender l'enseignement du français. Dans les deux pages introductives, on insiste beaucoup sur le rôle de l'enseignant, mais pour la répartition des connaissances, c'est l'élève seul (et non plus la classe et son enseignant) qui est concerné.

Références

CHARTRAND, Suzanne-G., *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*, Québec, Les Publications Québec français, 2008.

DE KONINCK, Godelieve, *Lire et écrire au secondaire, un défi signifiant*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2005.

MELS, *Progression des apprentissages en français, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard, *Vygotski, l'école et l'écriture*, Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation n° 118, Genève, Université de Genève, coll. Pratiques / Théorie, 2008.

WHITEHEAD, A. N., *The aims of Education*, New York, Macmillan, 1929.