

Progression et transversalité

COMMENT (MIEUX) ARTICULER
LES APPRENTISSAGES DANS
LES DISCIPLINES SCOLAIRES ?

Sous la direction de
Ghislain Carlier, Myriam De Kesel,
Jean-Louis Dufays et Bernadette Wiame

Le Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS) fédère des didacticiens et des psychopédagogues au sein de l'UCL. Il poursuit principalement deux objets de recherche : l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets, et l'étude des curriculums liés aux différentes disciplines scolaires.

Quoi de plus incontournable, en matière d'enseignement-apprentissage, que la progression des dispositifs mis en œuvre par les enseignants et des acquisitions qu'ils permettent de susciter ? La progression est sans conteste la condition fondamentale de la dynamique du savoir et de son enrichissement, car tout enseignement est inscrit dans le temps et comporte une dimension narrative : apprendre quelque chose à quelqu'un, c'est nécessairement construire une histoire avec lui, c'est l'entraîner dans un récit dont il est le héros.

Peut-on caractériser plus précisément cette progression des apprentissages ? Comment se construit l'histoire de l'apprentissage dans chaque domaine du savoir et dans la diversité des contextes éducatifs ? Telle est la première question à laquelle les contributions du présent ouvrage ont cherché à apporter quelques éléments de réponse.

Si l'apprentissage ne peut se passer de progression, il ne peut pas davantage se passer de transversalité. Un savoir ne peut en effet être considéré comme acquis que lorsqu'il fait l'objet d'un transfert, c'est-à-dire lorsque l'apprenant se montre capable de l'utiliser dans d'autres contextes que celui où il lui a été transmis et à d'autres fins que pour lui-même ou pour des visées « savantes ». Apprendre, c'est devenir capable d'utiliser des savoirs dans le cadre d'autres disciplines, en les mettant au service de l'apprentissage scolaire dans son ensemble... et au service de la vie. Mais si cette importance de la transversalité relève à certains égards de l'évidence, il ne suffit pas de l'affirmer ; la convocation de différents regards disciplinaires doit permettre d'aller plus loin en montrant concrètement comment chaque discipline favorise des transferts vers d'autres « champs » qu'elle-même. Tel est le second défi qui était posé aux contributeurs du présent ouvrage, qui constitue les actes de la troisième journée d'études organisée par le CRIPEDIS depuis sa création en 2008.



Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum

Progression et transversalité en français

Joaquim Dolz
Jean-Louis Dufays¹

1. Les notions de curriculum et de progression

S'interroger sur le curriculum et sur la progression des apprentissages revient à se poser un certain nombre de questions fondamentales pour les sciences de l'éducation. Que faut-il enseigner et comment l'enseigner ? Quels sont les rapports entre le curriculum officiel prescrit, le curriculum effectivement enseigné et le curriculum évalué ? Mais aussi comment les évaluations des acquis des élèves, celles du travail des enseignants et celles du fonctionnement des établissements sont-elles utilisées dans le pilotage des systèmes éducatifs ?

C'est que le curriculum est un objet complexe, qui engage à la fois les prescriptions des autorités pédagogiques, des enjeux sociaux, des positions d'ordre technologique et la réalité des pratiques enseignantes. Si sa gestion a pour but d'articuler les moyens mis en œuvre à des résultats, elle va de pair avec un certain nombre de transformations, dont il importe d'étudier les objets et les modalités en se fondant sur l'expérience effective des acteurs. Les recherches actuelles se divisent entre deux tendances : les unes s'intéressent avant tout au contrôle de la planification, les autres privilégient la compréhension des processus de progression mis en œuvre par les enseignants (Audigier, Crahay & Dolz, 2006).

Dans le cas de la discipline « français langue première », par exemple, planifier les apprentissages consiste à répartir au long du cursus des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures, mais toute la question est de savoir à quel moment il est opportun de les enseigner, dans quel ordre et pourquoi. Étant donné que tout ne peut être appris en même temps et que certains apprentissages doivent en précéder d'autres, la programmation d'une progression apparaît comme une impérieuse nécessité (Chartrand, 2008, 2009).

L'établissement d'une progression est cependant une tâche complexe qui exige un certain nombre de conditions de la part de celui qui souhaite la proposer. Celui-ci doit à la fois disposer d'une bonne connaissance des recherches qui sont menées

¹ Ce texte a été rédigé par Jean-Louis Dufays sur la base du diaporama présenté par Joaquim Dolz lors de la journée d'études du 2 mai 2012, dont le présent ouvrage constitue les Actes.

dans la didactique concernée, respecter un certain nombre de principes didactiques, s'adapter aux contraintes de l'institution scolaire, s'astreindre à définir des projets raisonnables et acceptables pour les enseignants, et veiller à rendre les exigences explicites tant pour ceux-ci que pour les élèves.

Plus précisément, Suzanne G. Chartrand propose de fonder toute progression sur cinq principes : 1° le respect de la tradition et de la culture des enseignants (il s'agit de tenir compte à la fois de leur savoir-faire, de leur accoutumance aux programmes précédents, de leur formation et de leur expertise) ; 2° la prise en compte des conditions de travail propres à la didactique concernée ; 3° le souci de proposer une vision générale des composantes de la discipline ; 4° le souci de se situer dans une vision d'ensemble de la progression ; 5° la nécessité de structurer les contenus selon un axe organisateur, par exemple celui des familles des situations, ou bien, pour la discipline « français », celui des types de textes ou des séquences textuelles, ou encore celui des genres du discours.

2. Les critères de validité didactique

Cela étant, toutes les progressions ne se valent pas. La qualité de l'ordre des apprentissages proposés mérite d'être examinée à différents niveaux. Pour pouvoir être valide didactiquement, une progression se doit de répondre au minimum à trois conditions. En premier lieu, les apprentissages doivent être prescrits en vue de l'efficacité de leurs résultats et de leurs processus, ce qui implique précisément qu'ils soient pensés dans une perspective de progression. En deuxième lieu, les contenus doivent être sélectionnés en fonction de leur légitimité, de leur cohérence et de leur solidité, mais aussi d'une perspective qui permette d'envisager de nouvelles constructions de savoirs. Enfin, il importe de susciter l'enseignabilité de la progression ainsi proposée : cela suppose de l'associer à des outils pour l'enseignant et de l'inscrire dans une claire continuité. Ces trois critères nous semblent pouvoir être appliqués pour valider la progression des apprentissages dans différentes disciplines.

3. Les genres textuels comme organisateurs du curriculum en français langue première

Dans le cas de la discipline « français langue première », on l'a dit, les genres textuels constituent l'entrée privilégiée pour organiser le curriculum. Qu'on les considère dans le cadre de l'expression orale et écrite ou dans le cadre de la lecture, leur mise en œuvre intègre toujours une triple dimension : la prise en compte de la situation de communication, la planification du processus et la démarche de textualisation.

Certes, le curriculum du cours de français ne se limite pas aux genres : il porte aussi sur deux objets liés à des dimensions autonomes, qui sont, d'une part, la

réflexion sur la langue et la communication (grammaire, lexique, catégories sémantiques, etc.) et, d'autre part, la connaissance de certaines bases culturelles et du patrimoine littéraire.

Les genres constituent toutefois l'axe central du curriculum, dont la mise en œuvre nécessite au moins six opérations : 1° une modélisation didactique de la notion de genre, 2° un regroupement des différents genres dans quelques catégories plus intégratives, 3° l'élaboration d'outils pour l'enseignant, 4° l'analyse des capacités et des difficultés de l'apprenant dans leur appropriation, 5° une conception ouverte de progression (celle-ci devant être adaptée aux apprenants et aux contraintes didactiques de la classe), 6° une expérimentation qui confronte les propositions aux critères précités de validité didactique avant toute généralisation.

4. Exemples de progression en français

4.1. Une progression globale autour de cinq objectifs

Sur la base des principes qui précèdent, les didacticiens du français de l'Université de Genève ont mis au point une progression échelonnée sur les neuf années de l'enseignement obligatoire, en privilégiant cinq grands objectifs actionnels : « narrer », « relater », « argumenter », « transmettre des savoirs » et « régler des comportements ». Chacun de ces objectifs étant associé à un type de production spécifique lié à un cycle de deux ou trois années, il en résulte une distribution générale des savoirs du cours de français en quatre étapes, qui peuvent être figurées comme suit :

Séquences didactiques en expression orale et écrite¹¹ : répartition des 35 séquences

RUBRIQUE	CYCLES			
	1 ^{re} - 2 ^e	3 ^e - 4 ^e	5 ^e - 6 ^e	7 ^e - 8 ^e - 9 ^e
NARRER	1. L'album à compléter	1. Le conte merveilleux 2. Le récit d'aventure	1. Le conte du pourquoi et du comment 2. Le récit d'aventure	1. La parodie de conte 2. Le récit de science-fiction 3. La nouvelle fantastique
RELATER	2. Le récit de vie* (Présentation audio)	3. Le témoignage d'une expérience vécue	3. Le fait divers	4. La notice biographique 5. Le reportage radiophonique*
ARGUMENTER	3. La lettre de demande	4. La réponse au courrier des lecteurs 5. Le débat réglé*	4. La lettre au courrier des lecteurs 5. La présentation d'un roman*	6. La pétition 7. La note critique de lecture 8. Le point de vue 9. Le débat public*
TRANSMETTRE DES SAVOIRS	4. Comment ça marche ? (Présentation d'un jouet et de son fonctionnement)	6. L'article encyclopédique 2. L'interview radiophonique*	6. L'exposé écrit 7. La note de synthèse pour apprendre 8. L'exposé oral*	10. La présentation documentaire 11. Le rapport de sciences 12. L'exposé oral* 13. L'interview radiophonique*
RÉGLER DES COMPORTEMENTS	5. La recette de cuisine* (Présentation audio)	8. La description d'un itinéraire*	9. Les règles de jeu	
	5 séquences (dont 2 orales)	8 séquences (dont 3 orales)*	9 séquences (dont 2 orales)	13 séquences (dont 4 orales)

Comme on peut le lire dans les exemples ci-dessous, cette distribution de la progression sert concrètement à organiser les « cahiers d'apprentissages » qui sont proposés aux enseignants :

N°	Titre du cahier	Action langagière
49	Des marionnettes pour travailler l'expression orale et écrite en division élémentaire	Jouer avec la langue
64	Entrée dans l'écrit : "Un haricot pour Oscar" (à paraître)	Relater
49	Des marionnettes pour travailler l'expression orale et écrite en division élémentaire	Régler des comportements
65	Poésie en division élémentaire	Jouer avec la langue
27	Où est Spout, quel petit chien ?	"Interroger"
43	Le bricolage de Spout	Régler des comportements
42	A partir des vers de Spout	Narrer
9	Kathilde et le corbeau	Narrer
18	Un bricolage pour Pâques	Régler des comportements
48	Faire vivre la poésie à l'école	Jouer avec la langue
49	Des marionnettes pour travailler l'expression orale et écrite en division élémentaire	Régler des comportements
53	Produire une lettre pour donner son opinion	Argumenter
19	Six corbeaux	Narrer
65	Poésie en division élémentaire	Jouer avec la langue
21a - 21b	L'énorme crocodile	Narrer
67	Le pissenlit (à paraître)	S'approprier du savoir

N°	Titre du cahier	Action langagière
28	Sensibilisation au texte d'opinion ou	Argumenter
54	Argumenter, donner son opinion	
50	Lire et écrire des récits de vie	Relater
39	Autour du texte poétique ou	Jouer avec la langue
60	Le texte poétique	
57	Le texte documentaire sur un animal	S'approprier du savoir
63	Comprendre les consignes	Régler des comportements
55	Potins - vélos	Argumenter
26	Péculs un conte ou	Narrer
33	Péculs des histoires	
68	La description (à paraître)	Décrire
2	Le texte encyclopédique : la grenouille	S'approprier du savoir
61	Le texte poétique	Jouer avec la langue
29	Le genre argumentatif ou	Argumenter
56	Lettre argumentative "La taupe"	
46	Le récit d'énigme - Le livre à compléter	Narrer
24	Marche à suivre d'un bricolage - Fête des mères	Régler des comportements
13-35	Le récit historique (1 et 2)	Narrer
36	Comment c'est fait	S'approprier du savoir
31	Argumenter pour convaincre	Argumenter

4.2. La progression dans la production de textes argumentatifs

4.2.1. La progression du primaire au secondaire

S'il va de pair avec une progression des savoirs, l'échelonnement sur neuf années de la production de textes argumentatifs suppose surtout une complexification progressive des savoir-faire visés. En l'occurrence, dans la proposition genevoise que nous présentons ici à titre d'exemple, ceux-ci sont découpés comme suit :

Primaire

De la 1^{re} à la 2^e année :

- donner son avis dans des situations proches du quotidien et l'étayer.

De la 3^e à la 4^e année :

- reconstruire l'argumentation ;
- hiérarchiser et articuler les arguments ;
- défendre son avis en fonction du sujet, de l'intention, du destinataire, du lieu et du moment.

De la 5^e à la 6^e année :

- se représenter la situation polémique ;
- anticiper les réponses possibles de l'interlocuteur ;
- mettre en dialogue sa parole et celle de l'autre.

Secondaire

De la 7^e à la 8^e année :

- dégager les positions et la situation polémique sous-jacente ;
- analyser les caractéristiques du destinataire ;
- élaborer, regrouper et utiliser les différents types d'arguments ;
- organiser le texte en fonction de la stratégie argumentative ;
- saisir les dimensions dialogiques de l'argumentation ;
- distinguer les lieux sociaux des genres argumentatifs et en tenir compte.

À partir de la 9^e année :

- délimiter l'objet de la discussion ;
- dégager les différentes thèses possibles d'une question ;
- tenir compte du destinataire multiple ;
- saisir et gérer les dimensions polyphoniques ;
- cerner les contraintes institutionnelles ;
- dégager les implicites ;
- choisir le genre, les stratégies argumentatives, le ton ;
- identifier la visée argumentative des genres non argumentatifs.

(Cf. Dolz & Erard, 1999)

4.2.2. Trois compétences à développer

À travers ces différents savoir-faire, ce sont trois dimensions discursives qui sont peu à peu développées : l'élève apprend progressivement à s'adapter à la *situation de communication*, à *planifier son texte* et à le *mettre en mots*. Ces trois dimensions sont considérées par certains comme des compétences d'intégration.

I. S'adapter à la situation de communication

La première de ces dimensions amène l'élève à adopter un point de vue énonciatif par rapport à la situation dans laquelle il argumente. Elle requiert aussi de sa part une double prise en compte : celle du destinataire (qui est généralement multiple) et celle du contexte, notamment social, et de ses enjeux. Elle lui impose enfin de considérer le but ciblé.

En développant son adaptation aux situations de communication et aux tâches proposées, l'élève s'exerce à la fois à respecter les règles de la cohérence, à gérer le dialogisme et la polyphonie (c'est-à-dire la gestion des différentes voix dans le discours), à exposer son propos avec visibilité et clarté, et à faire preuve d'une certaine originalité. Dans une situation d'argumentation par exemple, l'élève doit non seulement comprendre les enjeux de la situation, mais aussi adopter un rôle social et, surtout, se représenter les positions du destinataire pour essayer de le convaincre.

II. Planifier

En second lieu, l'élève apprend à planifier le texte : pour ce faire, il convoque et organise des contenus thématiques, il inscrit son propos dans un mouvement et dans des circuits argumentatifs, il pratique des reformulations et des reprises, et il gère l'ordre de l'ensemble de son texte en fonction des différentes parties et des conventions du genre choisi.

Les enjeux liés à la planification sont à nouveau ceux de la cohérence (en termes de reprise et de progression), ceux de la clarté et ceux de l'originalité de la mise en forme générale, auxquels s'ajoutent ceux de l'efficacité de l'ordre des propos.

III. Mettre en mots (textualisation)

Du côté de la mise en texte enfin, les apprentissages mobilisés concernent les marques de connexion et de cohésion textuelle (connecteurs, transitions, harmonisation des temps du verbe, chaînes anaphoriques, reprise de l'information), les marques d'affirmation et modalisation, les formules expressives argumentatives, les reformulations (dont l'enjeu est la reprise et le développement du discours de l'autre), ainsi bien sûr que le lexique, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation.

En travaillant la textualisation, l'élève travaille sur la langue. Il apprend les règles de compatibilité sémantique, de la connexion/segmentation et de la cohésion, mais il s'exerce aussi à varier les formes et à les choisir de manière judicieuse. Il apprend enfin à respecter la norme écrite (selon le registre standard). On peut faire à ce propos l'hypothèse que le *dit* favorise le *dire* : s'exercer à mettre en forme son propos aide l'élève à mieux s'approprier son contenu et à mieux à l'exprimer oralement.

4.2.3. Une progression par modules

Pour mettre en œuvre la progression idéale ici décrite, nous pensons que l'enseignant a tout intérêt à travailler par modules. Cela lui permet de « neutraliser » certaines dimensions du texte en travaillant sur une seule composante à la fois ou bien sur un choix limité de composantes. Les modules l'aident aussi à organiser des activités successives dans une progression, en allant de l'observation vers l'exercitation, et de l'exercitation vers la production partielle, mais aussi en travaillant sur une partie du texte sans perdre de vue la place de cette partie dans le tout. Le travail par modules permet enfin de pouvoir s'arrêter au bon moment, sans empêcher d'aucune manière une prise en compte permanente des constats intermédiaires.

Un module idéal comprend les quatre étapes suivantes :

1. *observer, comparer, lister* : l'enseignant invite d'abord l'élève à comparer des textes et à identifier des procédés, en observant et analysant des textes pour les dégager ;
2. *exerciser* : il s'agit ensuite de compléter, de classer, de trier (par ordre chronologique ou logique), de remplir des lacunes et de remettre des énoncés dans l'ordre ;
3. *produire* : l'élève peut alors passer à la phase d'écriture proprement dite, laquelle comprend des phases de réécriture et de production partielle. Il est amené ici à compléter des textes, à remplir des textes lacunaires, à écrire un texte à partir d'une amorce ou d'un canevas, à transformer un texte en changeant de point de vue, ou encore tout simplement à réviser un texte ;
4. *faire une synthèse, constater* : la dernière phase est celle de la synthèse et du constat final : l'élève a l'occasion ici de mesurer le chemin parcouru et celui qui lui reste à parcourir.

5. Les dimensions transversales du français langue première

Si nous avons longuement développé ici l'exemple d'une programmation liée au cours de français langue première, ce n'est pas seulement parce que cette discipline est la nôtre, c'est aussi parce que tout en étant l'objet d'une discipline spécifique, la langue première constitue aussi un outil d'enseignement et une discipline transversale. C'est elle, on le sait, qui sert de langue de référence face aux autres langues enseignées (ou en présence), ce qui confère d'autant plus de solidité et de cohérence aux composantes de la discipline. Qui plus est, la langue d'enseignement possède une fonction épistémique en tant que langue dans laquelle se construisent les autres apprentissages. À cet égard, elle comporte *ipso facto* une dimension d'interdisciplinarité.

Que les langues constituent des outils fondamentaux pour l'apprentissage des autres disciplines, il suffit de considérer quelques exemples pour s'en convaincre. En mathématiques, l'élève est constamment amené à manipuler des consignes et des démonstrations. En histoire, le récit constitue un objet clé investi à la fois par le professeur d'histoire et par le professeur de français. En sciences, il est souvent requis de lire des articles de recherche en anglais. Dans l'éducation à la citoyenneté, le français est omniprésent, par exemple lorsqu'il est question d'un travail sur le débat. Enfin, dans le cadre de l'éducation au développement durable, l'élève est fréquemment amené à élaborer et à rédiger des rapports.

6. Conclusions : planification, ingénierie, recherche

L'élaboration des curriculums est aujourd'hui un chantier qui mobilise les forces de nombreux didacticiens dans le monde. Il nous semble que, pour donner à ces progressions leur pleine validité et leur meilleure efficacité, quatre directions mériteraient d'être suivies.

En premier lieu, il conviendrait d'élaborer et d'ajuster toute planification en fonction d'une analyse réaliste des connaissances et des possibilités d'action disponibles dans le champ considéré. En second lieu, il nous paraît impératif d'associer toute progression à l'élaboration des outils nécessaires à sa mise en œuvre. En troisième lieu, il ne suffit pas de construire des progressions : encore faut-il expérimenter par des recherches la mise en pratique des outils qui leur sont liés, ainsi qu'une vision compréhensive des interactions didactiques. Enfin, les planifications ne servent à rien si elles restent seulement des productions de chercheurs connues de ceux-ci : il est urgent qu'elles deviennent aussi, voire d'abord, un élément clé de la formation de tous les enseignants.

Les critères de validité didactique que nous avons développés (légitimité des contenus à enseigner, efficacité pour les élèves et enseignabilité en fonction des

contraintes scolaires et de la classe) sont fondamentaux pour fixer les paliers de la progression.

On l'a compris, le chantier est vaste. Mais son ampleur n'a d'égale que son importance.

Références bibliographiques

- Audigier, F., Crahay, M., Dolz J. (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Montréal : Les Publications Québec français, numéro hors-série.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression. Des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. In J. Dolz, C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : AIRDF – Les Presses de l'Université Laval, 257-288.
- Dolz, J., Erard, S. (1999). Metaverbal Activities as an Approach to Teach Spoken and Written Genres. In A. Camps, M. Milian (Eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write (Studies in Writing, Vol. 2)*. Amsterdam : Amsterdam University Press.