

Tiré des Actes du Colloque 1995 de l'Association de la recherche au collégial (ARC).
 Copie numérique autorisée disponible sur le serveur Web du Centre de documentation collégiale (CDC):
 URL= http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/1995/sanchez_actes_ARC_1995.pdf
 Format : 11 pages en PDF.

Le décloisonnement impliqué par la nouvelle séquence de français

Ernesto Sanchez

Le sujet de l'atelier et le thème du colloque

Le triangle didactique relie les trois pôles de la relation d'enseignement-apprentissage. Chacun de ces pôles est le lieu d'une problématique. Le pôle du savoir réfère à la problématique du contenu du *Propos*: que faut-il enseigner ? Le pôle de l'élève soulève la problématique de l'appropriation : comment acquiert-on une compétence ? Le pôle de l'enseignant renvoie à la problématique de l'intervention : comment faut-il enseigner ? Ces problématiques sont interdépendantes. Articuler ces trois problématiques pour concevoir et planifier une expérience particulière d'enseignement-apprentissage, c'est définir une configuration didactique. C'est la tâche de la didactique de définir de telles configurations en impliquant un nombre considérable de disciplines autonomes.

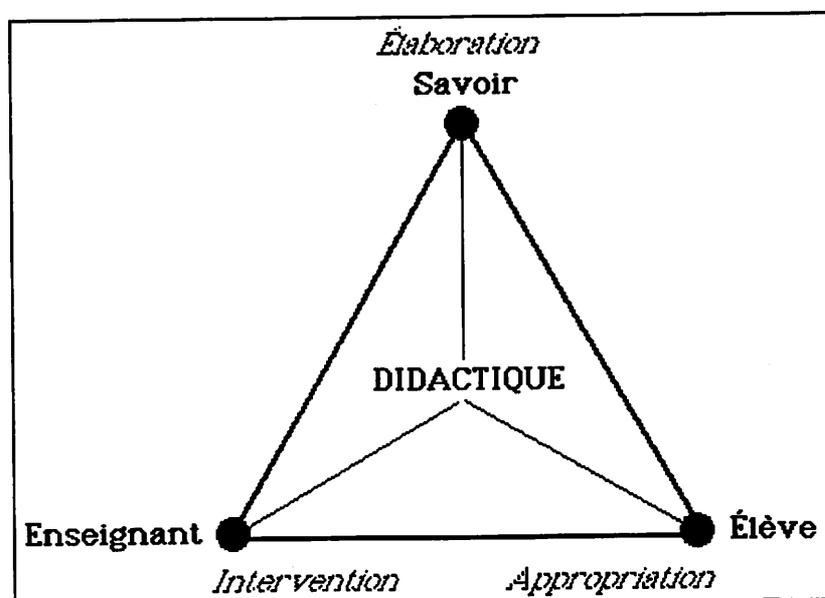


Figure 1

La didactique [fig. 1] est donc la championne de l'intégration du savoir, ce qui justifie sa présence à ce colloque axé sur le décloisonnement des disciplines et la diffusion des connaissances.

Il s'agit à présent de montrer comment l'établissement d'une configuration didactique conduit au décloisonnement des disciplines. À cet effet nous prendons comme exemple la recherche-action visant à fournir une solution au problème didactique posé par la réforme de la séquence de français au collégial. En rendre compte en vingt minutes est un gageure qui me condamne à la plus stricte sobriété et au risque de paraître abscon, obscur ou insignifiant.

En introduction, il sera question de la nature des changements introduits par la réforme. Cet exposé comprend trois parties. D'abord, on précisera les conditions épistémologiques et méthodologiques qui rendent possible le décloisonnement des disciplines. Ensuite, on décrira le décloisonnement induit par le passage de la problématique de la langue à celle du discours en illustrant ce décloisonnement par le modèle de la communication asymétrique. Enfin, on montrera le décloisonnement induit par la subordination du pôle du savoir au pôle de l'élève, ce qui entraîne le remplacement de la

dynamique du contenu à transmettre par la dynamique de la compétence à acquérir. Le modèle de l'intervention didactique reflètera ce décloisonnement. En conclusion, on fera un bilan provisoire des décloisonnements générés par la réforme et qu'on peut mettre en évidence sous la forme d'un Précis d'analyse de texte pour l'Ensemble I de la séquence.

Les changements introduits par la réforme

La réforme de la séquence de français centre l'école sur l'élève. Cette heureuse initiative impose un double changement. D'abord, elle institutionnalise le déplacement du centre de gravité du système, de la langue vers le discours littéraire. Ensuite, elle subordonne le contenu à transmettre à la compétence à acquérir [fig. 2]. L'Ensemble I de la formation générale commune devient la pierre angulaire de la séquence parce que la compétence associée à ce cours est jugée préalable à la poursuite des objectifs des autres cours.

En reprenant son langage, on dira que le nouveau programme souhaite que l'élève acquière son autonomie par le retour sur ses propres productions, la prise en charge de ses propres erreurs et l'application rigoureuse du code. L'élève est invité à participer au dialogue des oeuvres et des époques en actualisant les sens de l'héritage culturel. L'analyse littéraire devient l'assise sur laquelle il pourra construire — par des productions signifiantes — l'édifice formé par la dissertation, l'essai et le cours de communication. Ainsi, sur la toile de fond des courants littéraires, il fera des apprentissages langagiers et l'acquisition de compétences intellectuelles selon un cheminement gradué et continu inspiré par la logique pédagogique.

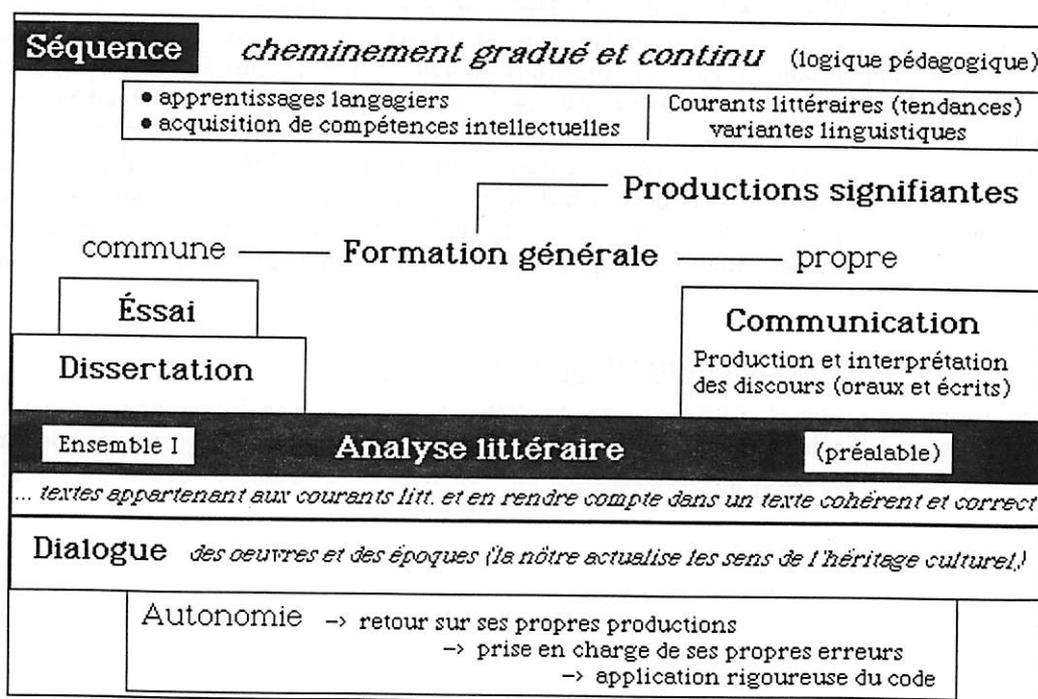


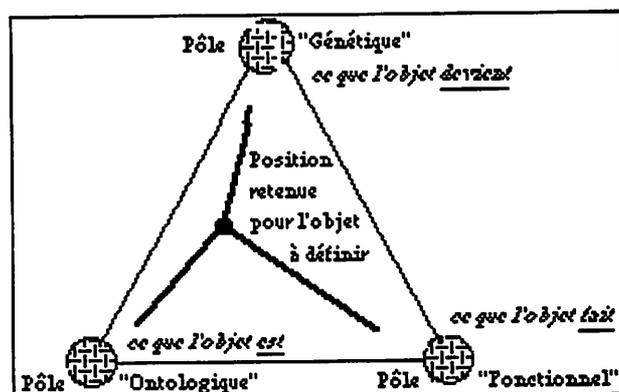
Figure 2

Conditions du décloisonnement souhaité

La complexité de cet objet demande que l'éclairage épistémologique substitue au paradigme cartésien classique fondé sur les principes d'évidence, d'analyse, de causalité et d'exhaustivité le paradigme systémique pressenti par Bachelard, énoncé en anglais par von Bertalanffy, décrit en français par Le Moigne, largement documenté par Edgar Morin et fondé sur les principes de pertinence, de globalisme, de finalité et d'agrégativité. Alors, l'explication cause/effet cède la place à l'interprétation comportement/finalité, la relation entre réductionnisme et causalisme est remplacée par l'implication réciproque entre environnement et finalités. Dans ce contexte, le concept de projet occupe une place centrale dans la conduite de la recherche puisque la réflexion sur les finalités de l'objet étudié devient une des clés du dispositif de l'intelligence rationnelle.

L'outil méthodologique de la systémique est la modélisation qui procède par triangulation en donnant de l'objet une définition fonctionnelle (ce que l'objet fait), une définition ontologique (ce que l'objet est) et une définition génétique (ce

que l'objet devient). Le modèle est une représentation isomorphe du Système Général et homomorphe de l'objet représenté.



Décloisonnement induit par le glissement de la langue vers le discours

La linguistique se limite au sens pour construire la langue. Mais quand on s'intéresse au langage comme fait de communication (et non plus comme objet linguistique construit) on doit quitter la sécurité de la phrase pour aborder les turbulences du discours. Ce glissement correspond au passage du sens à la signification si on entend par sens ce que veut dire un énoncé hors contexte et signification le sens spécifié par le comportement énonciatif relatif au contexte et à la situation. En faisant émerger le sujet de l'énonciation, le discours trouble la limpidité du sens, il compromet la transparence des mots, le signe perd son innocence et devient malveillant selon l'expression de Foucault. La signification apparaît opaque, multiple, et problématique. Pour conceptualiser la signification du discours (écrit ou oral, littéraire ou non littéraire), il est indispensable de décloisonner les disciplines qui s'intéressent au langage comme fait de communication.

Illustration : le modèle de la communication asymétrique

Le modèle de la communication asymétrique, qui sert de référence ici, illustre ce décloisonnement par l'ouverture de la linguistique sur la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie du langage, la sémiotique littéraire et non littéraire, la sémantique et la pragmatique, entre autres.

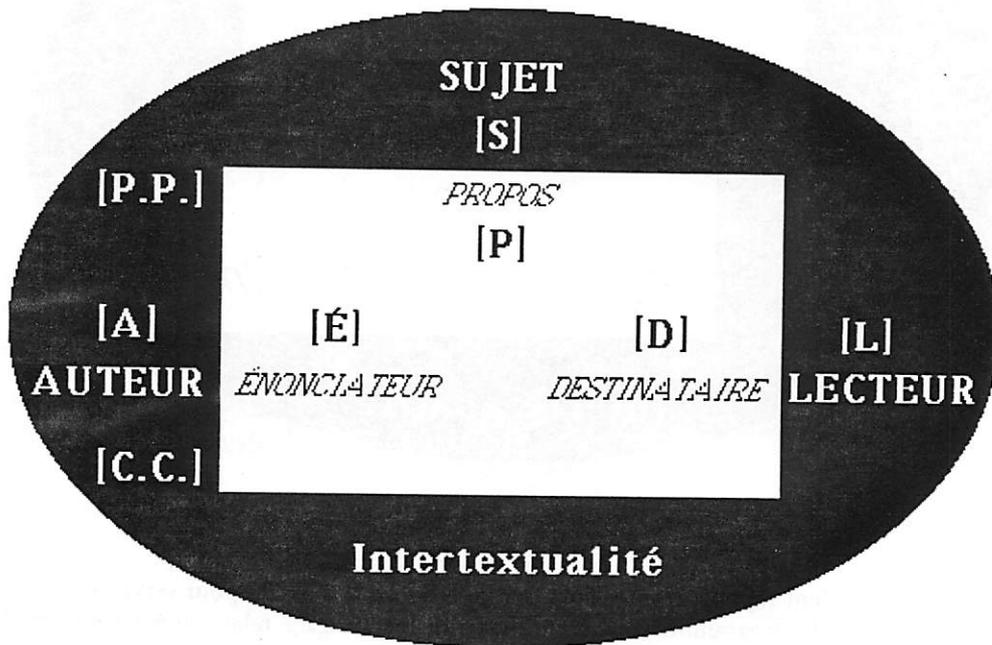


Figure 3

Ce modèle, et le schéma qui le visualise, sont des outils indispensables — et relativement économiques — pour donner à l'Ensemble I (et à la séquence elle-même) sa cohérence interne [fig. 3]. Le schéma met en évidence les caractéristiques suivantes du phénomène de la communication humaine.

- L'opposition entre langage et réalité;
- L'existence d'un jeu de rôles dans la communication: (Énonciateur/Destinataire);
- L'opposition entre partenaires, l'Auteur [A] et le Lecteur [L] (êtres réels) et protagonistes, l'Énonciateur [É] et le Destinataire [D] (rôles langagiers);
- L'existence du Propos [P] comme image d'un Sujet [S] ou thème du discours;
- La codification culturelle de la communication sous la forme d'un Contrat [C.C.]
- Le rôle organisateur des intentions communicatives ou Projet de parole [P.P.]
- L'ouverture du texte sur la mémoire culturelle formant l'Intertextualité.
- L'asymétrie entre le processus de production et celui d'interprétation [Fig. 4].

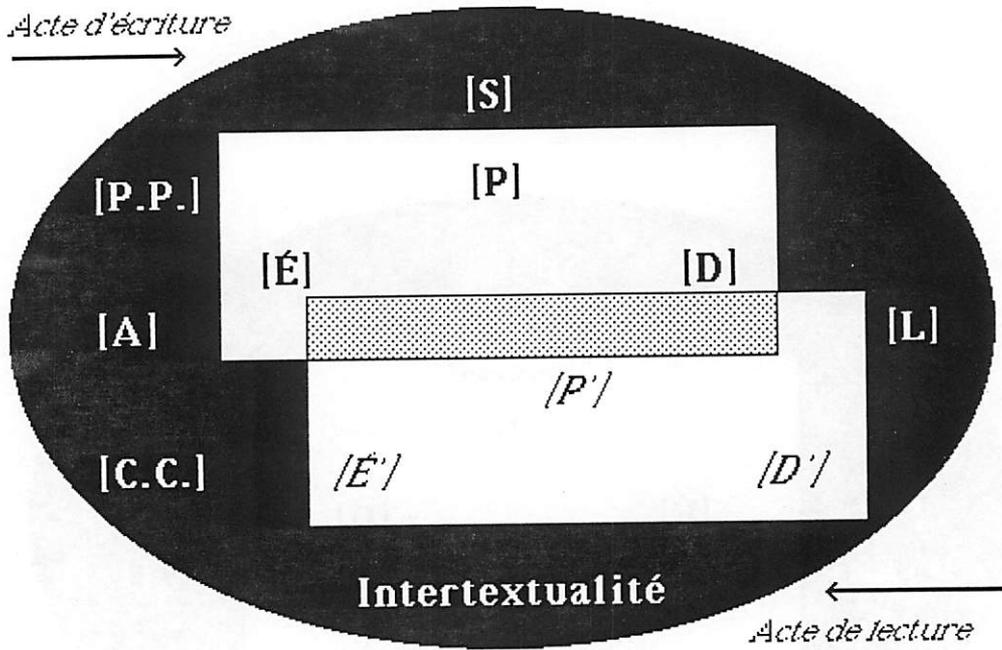


Figure 4

Ce modèle présente un excellent rapport qualité/coût puisqu'il est assez puissant pour servir de carte à l'occasion du parcours littéraire demandé par le programme tout en utilisant un métalangage relativement restreint. Les définitions suivantes le précisent.

La Communication est une tentative d'intercompréhension entre des partenaires, êtres réels liées par un Contrat de communication [C.C.] défini par leur situation commune [fig. 5]. Elle implique un processus de production et un processus d'interprétation essentiellement asymétriques et apparaît comme une mise en scène d'un Propos par un jeu de rôles mettant en relation des protagonistes, êtres de langage, l'Énonciateur [É] et le Destinataire [D]. Ce rituel culturel est un masque derrière lequel les partenaires mettent en oeuvre les stratégies les plus adaptées à la promotion de leur Projet de parole [P.P.].

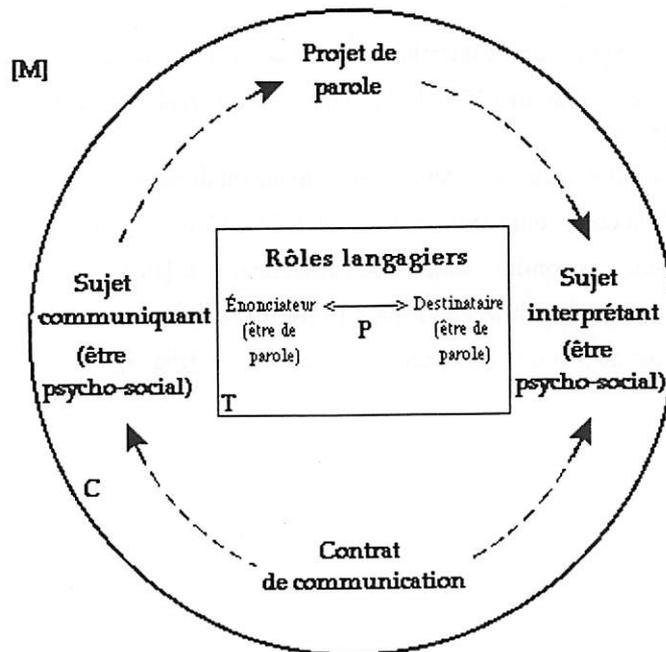


Figure 5

La situation de communication est externe au langage, mais elle le conditionne à travers les représentations que les partenaires se font des caractéristiques identitaires qui leur sont propres et du cadre physique et mental de leur rencontre.

Le Contrat de communication est l'ensemble de contraintes qui découlent de la situation de communication. Ces contraintes sont codifiées par le rituel culturel sous forme de règles plus ou moins tacites qui régissent l'usage de la parole en société. Ces règles évoluent avec la culture et sont actualisées avec les nuances propres à l'interprétation qu'en fait chacun des partenaires de l'acte de communication. Le contrat se reconnaît aux attentes qu'il fait naître et que chaque partenaire est sensé respecter. Le Projet de parole [P.P.] est l'intention communicative qui dirige le sujet dans son actualisation du Contrat de communication [C.C.].

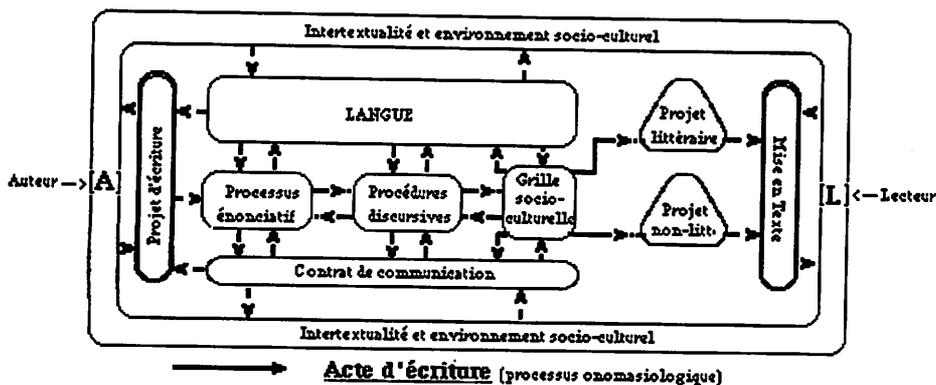


Figure 6

Le Texte (écrit ou oral, littéraire ou non littéraire) est le résultat et le témoin d'un acte de communication. Sa modélisation peut s'exprimer par les schémas suivants selon qu'on privilégie la démarche de production ou processus onomasiologique [fig. 6] ou la démarche d'interprétation ou processus sémasiologique [fig. 7].

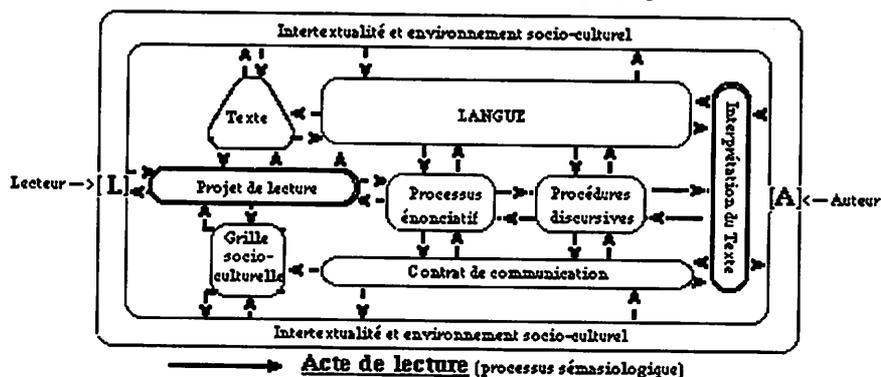


Figure 7

Décloisonnement induit par l'approche par compétences

L'intervention didactique est un cas particulier de communication que nous pouvons observer à l'aide du modèle de la communication asymétrique [fig. 7]. L'établissement de la configuration didactique relative à l'Ensemble I implique l'intégration de trois modèles: le modèle du Destinataire, le modèle du Propos et le modèle de l'Énonciateur du texte didactique [fig. 8].

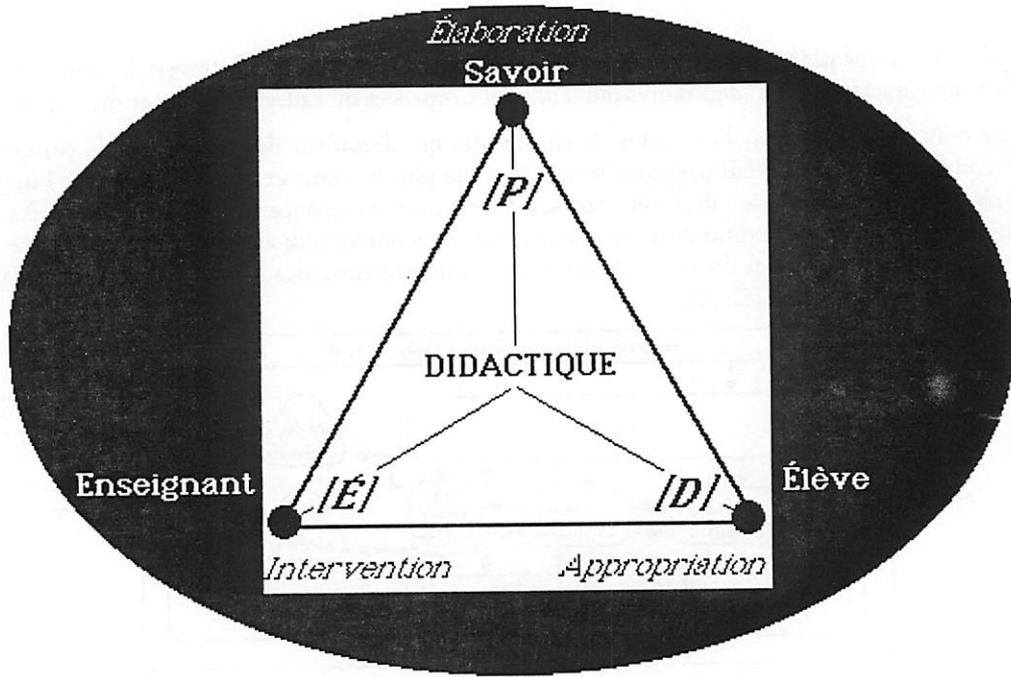


Figure 8

La construction du Destinataire se fait par un modèle du fonctionnement cognitif que nous empruntons à Pal-kiewicz (1990) dont voici la taxonomie [fig. 9].

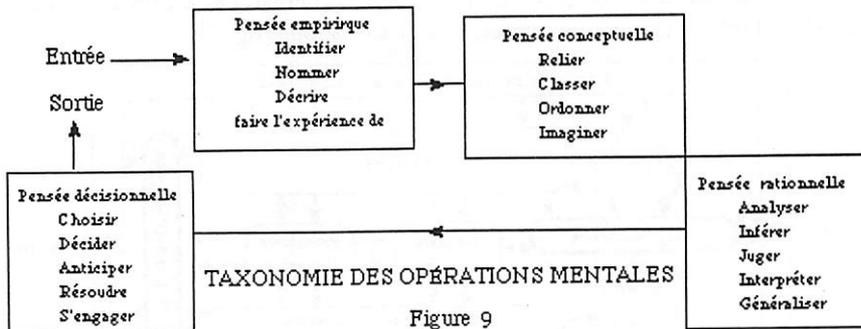


Figure 9

Ce modèle permet de cibler des opérations qui sollicitent principalement un niveau déterminé. L'analyse de texte visée par cette configuration didactique conduira l'élève à produire des cycles complets d'opérations à quatre niveaux [fig. 10] à partir de la technique du paragraphe fermé et de la stimulation de son activité métacognitive. Ainsi, la construction théorique du Destinataire [D] conduit à un décloisonnement qui met en relation les sciences du langage et les sciences cognitives.

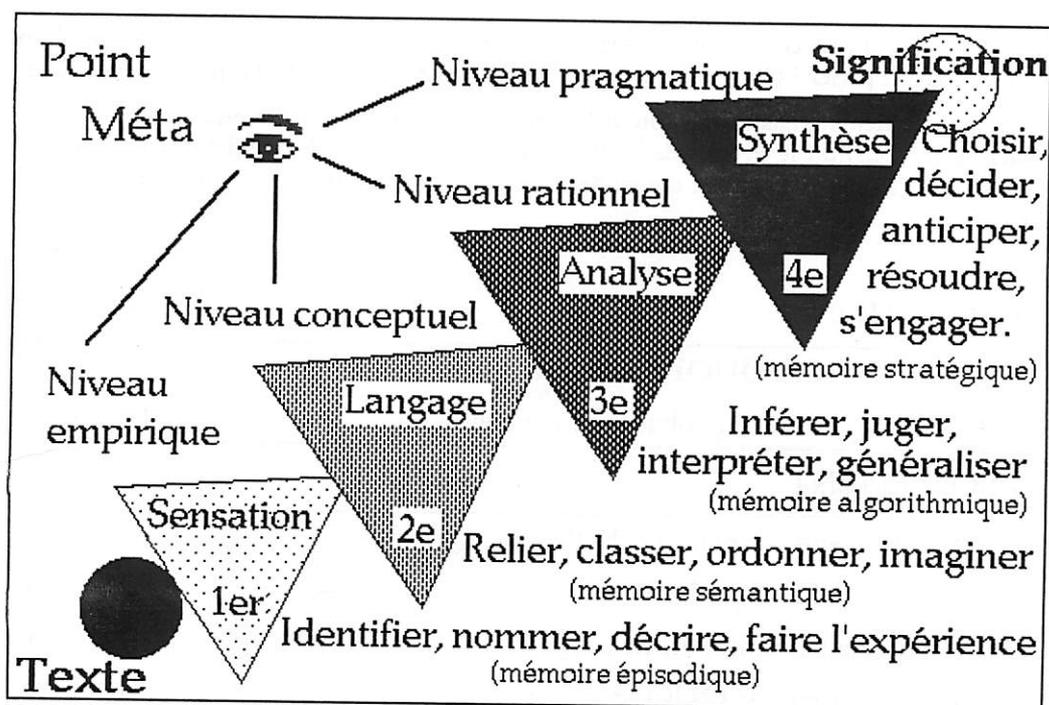


Figure 10

La construction du Propos didactique génère, lui-aussi un décloisonnement de savoirs d'origines diverses [fig. 11]. L'élève qui arrive au cégep possède une compétence réelle sur laquelle doit s'ancrer celle qu'il entend acquérir à l'école. Le Propos didactique, pour être assimilable, doit être le résultat d'une intégration des savoirs savants normatifs concernant le code, du savoir procédural que l'élève a acquis par sa pratique de la communication dans son milieu culturel et une mosaïque de savoirs descriptifs d'origine savante concernant à la fois l'organisation sémantico-formelle du langage et le discours littéraire que l'enseignant doit transposer en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage considérée.

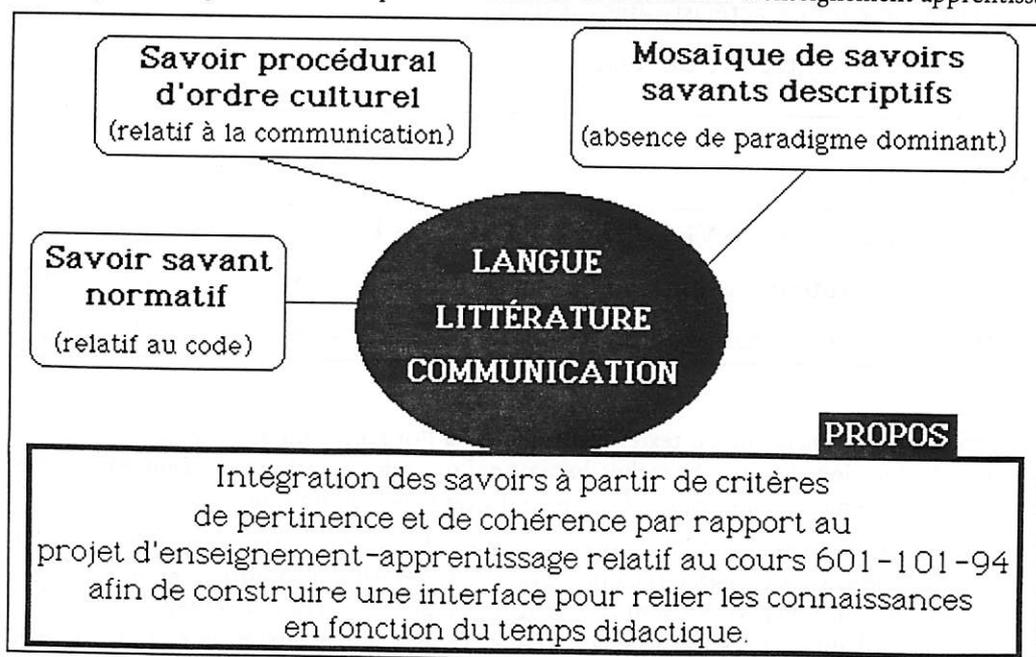


Figure 11

On y parvient par la transposition du modèle de l'organisation sémantico-formelle du langage de Charaudeau (1978, 1983) qui éclaire l'analyse du discours. On en tire un questionnement visant à caractériser les invariants du texte dont la

forme élémentaire rejoint le schéma cognitif déjà intégré par l'élève, à savoir: de Quoi s'agit-il ? Qui le texte fait-il parler ? À Qui le texte semble-t-il parler ? Qu'est-ce que le texte dit ? Comment le dit-il ? Pourquoi ? Avec quel résultat ?

L'enrichissement de ce schéma archaïque et son utilisation pour observer la manifestation des courants littéraires à partir des invariants du texte définit le Propos de l'intervention didactique. La forme définitive de ce questionnement, qui sert de plan standard à l'analyse de texte et qui guide la progression des apprentissages en fonction du temps didactique, est le suivant:

INTRODUCTION

DE QUOI S'AGIT-IL ?	—>	[C.C.]	1
Quelle est l'intention probable de l'Auteur [A]	—>	[P.P.]	2

DÉVELOPPEMENT

I - La mise en scène énonciative du Propos: QUI ?			
Qui(s) le texte fait-il parler ?	—>	[É]	3
À QUI [É] fait-il semblant de parler ?	—>	[D]	4
II - Le contenu du Propos: QUOI ?		—>	[P]
Qu'est-ce qu'il décrit ? (description)	—>		5
Qu'est-ce qu'il raconte ? (narration)	—>		6
Qu'est-ce qu'il démontre ? (argumentation)	—>		7
III- La forme du Propos: COMMENT ?			
Quelles sont les caractéristiques du style ?	—>		8
Quelle est l'architecture du texte ?	—>		9

CONCLUSION

Évaluation du texte: AVEC QUEL RÉSULTAT ?			
Mérite de l'Auteur en fonction de son [P.P.]	—>	[A]	10
Valeur du texte en fonction du [P.L.] du Lecteur.	—>	[L]	11

Enfin, la construction de l'Énonciateur du texte didactique est à l'origine d'un autre décloisonnement, concernant cette fois les sciences de l'éducation. Dans cette recherche-action, l'outil de ce décloisonnement est le modèle d'inspiration constructiviste de l'enseignement stratégique vulgarisé par Tardif (1992) en français.

L'Énonciateur de l'enseignement stratégique joue le rôle d'expert, de modélisateur, de motivateur et d'entraîneur. En tant qu'expert, il choisit les connaissances déclaratives (le quoi), conditionnelles (le pourquoi et le quand) et procédurales (le comment) et il les organise en schémas qui sont des structures d'accueil servant à traiter l'information nouvelle, à structurer la mémoire, à gérer l'allocation sélective d'attention et l'émission des inférences et à diriger la recherche systématique. En tant que modélisateur, il explicite les composantes de la tâche, il rappelle les connaissances antérieures et montre comment les réutiliser, il présente les stratégies cognitives et métacognitives et il scénarise l'activité demandée par la tâche. En tant que motivateur, il se centre sur l'apprenant, il lui reconnaît son droit à l'erreur, il évalue ses connaissances antérieures, il tient compte de ses besoins, il choisit des niveaux de difficulté acceptables, il justifie la pertinence de la tâche et il planifie les activités. En tant qu'entraîneur, il propose des situations de résolution de problèmes, des tâches globales, complexes et signifiantes.

Reflet de ce décloisonnement: le modèle de l'intervention didactique

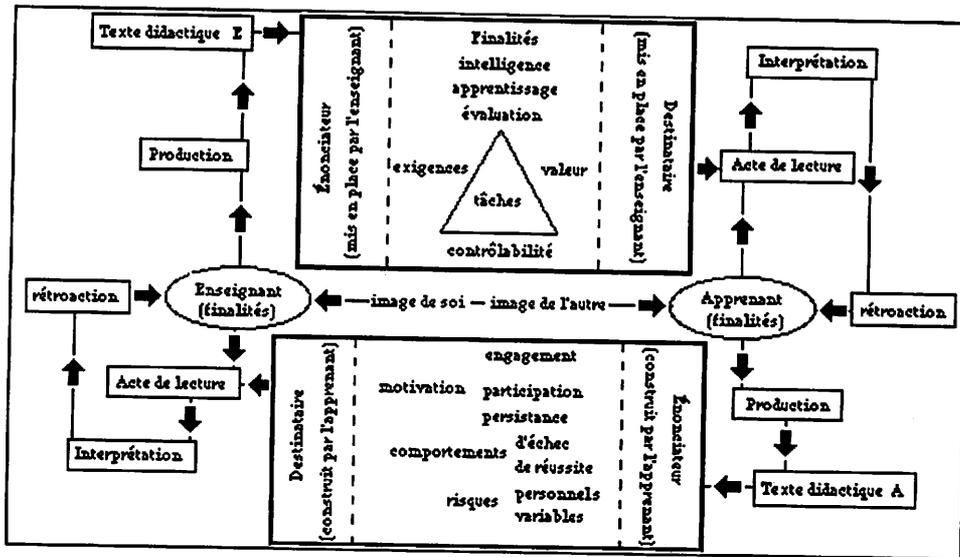


Figure 12

La communication didactique est donc un cas particulier du phénomène de la communication et peut-être interprété au moyen du modèle de la communication asymétrique. Le texte didactique qui en est le résultat et le témoin (à la fois oral et écrit) est planifié, produit et interprété par étapes en fonction du temps didactique et avec la participation de l'enseignant et de ses élèves. Chaque morceau du brouillon de ce texte profite de la rétroaction du brouillon précédent et sert de rétroaction aux versions subséquentes. Cette activité d'écriture et de réécriture organise les restructurations cognitives de l'enseignant et de ses élèves qui construisent ainsi leur compétence respective en fonction du programme. Les élèves améliorent leur capacité d'exprimer (par un texte correct) l'analyse qu'ils font des textes littéraires et l'enseignant perfectionne son habileté à aider efficacement ses élèves à cet effet [fig. 13]. Le mécanisme régulateur de cette systémique réside, chez les partenaires, dans leur compétence à analyser le texte didactique pour investir cette interprétation dans l'évolution du processus d'enseignement-apprentissage [fig. 12].

Bilan provisoire du décloisonnement généré

En somme, l'intervention didactique est le résultat d'une triple transaction. La première construit le Propos, la deuxième établit la relation entre l'Énonciateur et le Destinataire et la troisième assure l'évolution du système didactique et son adaptation à la situation réelle [fig. 13].

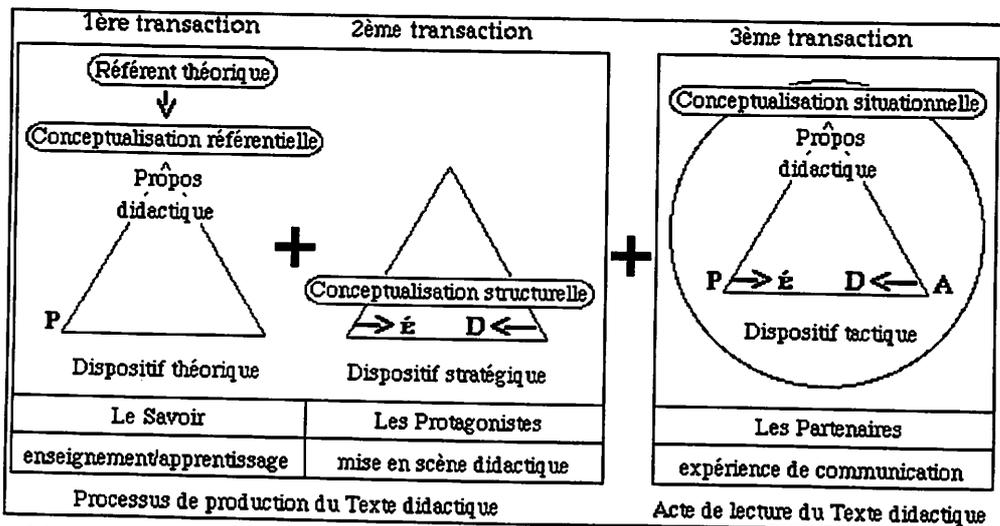


Figure 13

Le bilan provisoire de cette recherche-action aboutit à la version, actuellement expérimentale, d'un Précis d'analyse de texte en fonction de l'Ensemble I qui sera disponible en septembre prochain.

Quelques travaux en langue française

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- ARMAND, A., DESCOTES, M., JORDY, J. et LANGLADE, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse: Bertrand-Lacoste.
- AUDY, P., RUPH, F., RICHARD, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I). Dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, 151-189.
- (1990). *Manuel de procédure pour le diagnostic des composantes fonctionnelles de l'efficacité cognitive*. UQAT.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation.
- (1991). Le droit à la parole comme fondement de la communication humaine. Dans *Actes du colloque Didactique du français, langue et littérature au collégial*, (pp. 179-186). Jonquière.
 - (1983). *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette, Coll. U.
 - (1977). *Les conditions linguistiques d'une analyse du discours, thèse de doctorat d'État*. Lille: Service de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- CHEVALLARD, Y., (1984). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral gauche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris: Le livre de poche.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-É., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ZAGAR, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », no 2656.
- HENAUULT, A. (1992). *Histoire de la sémiotique*. Paris: Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », no 2691.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'Implicite*. Paris: Colin.
- LE MOIGNE, J.-L. (1977; 1984, 2^e édition augmentée). *La théorie du système général: Théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Bordas.
- MEIRIEU, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: Éditions ESF.
- PALKIEWICZ, J. (1990). *Modèle de la pédagogie collégiale*. Dans *Les modèles en éducation, Actes du Colloque AIP ELF '89*. Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- POTTIER, B. (1992). *Sémantique générale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ROULET, E. (1991). L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours. Montréal, *Bulletin de l'ACLA*, vol. 13, n° 2, 7-23.
- SANCHEZ, E. (1993). *L'Acte de lecture au collégial, essai de théorisation didactique, thèse de doctorat*. Québec: Université Laval.
- et al. (1991a) *La littérature et la vie au collégial*. Montréal, Modulo éd.
 - (1991b). *Actes du colloque Didactique du français, langue et littérature au collégial*. Jonquière.
 - (1991c). *Français et formation pédagogique au collégial*. Québec Français, no 80.
 - (1990a). *Tests de français à l'entrée des collèges et des universités, rapport de recherche*. Jonquière: cégep de Jonquière.
 - (1990b). *Mise à niveau en français à l'entrée des collèges, Hypothèse B*. Cégep de Jonquière.
 - (1990c). *La compétence langagière visée au niveau collégial*. Québec Français, no 77, printemps, 62-65.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions Logiques.