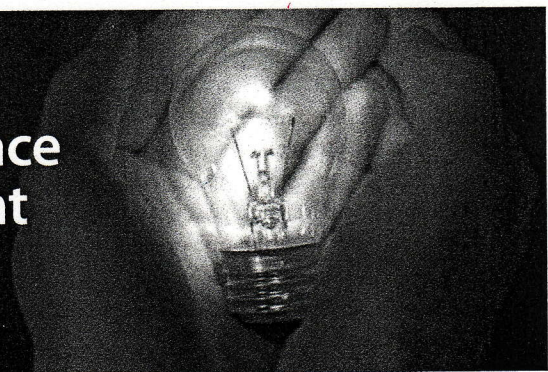


La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français

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



Chaque domaine de savoirs ou d'expertise développe un vocabulaire qui lui est propre soit en créant des mots soit en redéfinissant ceux du langage courant, car la plupart des mots abstraits ont plusieurs sens (c'est le phénomène de la polysémie). Ceci est vrai du domaine de l'enseignement où la grande diversité des structures, des acteurs et des domaines fait que l'on doit employer des termes clairs pour éviter que cette polysémie soit la cause d'incompréhension et de confusion.

Aussi, conscientes des enjeux pédagogique-didactiques d'un vocabulaire commun aux enseignants de français et aux élèves (et à leurs outils de travail : programme et manuels), nous examinerons dans ce premier article certains termes-clés pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture : **discours, texte, type de texte, séquence textuelle et genre**. Ces mots ont de nombreuses acceptions, car ils font partie du langage savant, du langage courant et du langage didactique. Nous verrons leur sens dans les programmes du secondaire¹ en regard de celui des sciences du langage pour évaluer ensuite leur pertinence pour le développement des compétences langagières en français, espérant convaincre tous les intervenants de la nécessité de plus de rigueur terminologique dans la classe de français.

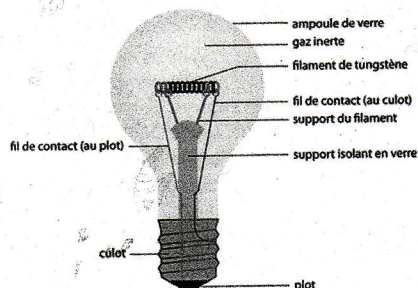
Les notions de discours et de texte dans l'enseignement du français depuis 1980

Alors que la notion de *discours* était centrale dans le programme de français de 1980, elle devient marginale dans celui de 1995 et encore plus dans l'actuel puisqu'elle est absente du tableau des « notions et concepts » (p. 87). Dans les sciences du langage, on s'entend pour dire que **le concept de discours s'oppose à celui de langue**. Alors que la langue désigne un système abstrait de signes, le discours désigne une production concrète d'un message. Mais attention ! **Les notions de texte et de discours ne font pas référence à deux réalités distinctes, mais à deux points de vue complémentaires sur une même production langagière**. Le linguiste Jean-Michel Adam synthétisait les discussions sur le concept de discours par cette formule : **discours = texte + contexte** (où le contexte est synonyme de situation de communication). **C'est ce que retient le programme de 2005 qui associe discours et situation de communication**. Aussi suggère-t-il de parler de discours informatif plutôt que de texte informatif lorsqu'on met l'accent sur le but de la communication. **Pour désigner les productions langagières, le programme actuel (comme celui de 1995) privilégie la notion de texte** (p. 93).

Prenons l'éditorial. On peut l'analyser comme un discours argumentatif, si on l'étudie comme le produit d'un contexte temporel, spatial et social spécifique ou comme un texte, si on le voit comme un agencement de phrases organisé selon une structure particulière constituant une unité énonciative. Quoi qu'il en soit, pour désigner un éditorial, parler d'un texte ou d'un discours argumentatif, c'est rester à un niveau abstrait : **la réalité langagière palpable, c'est le genre !** Nous y reviendrons.

Pour développer des compétences, revenir à l'essentiel : la réalité langagière

Le programme de 1995 était organisé par types de textes en référence explicite à la typologie des types et des prototypes de textes d'Adam (1992). Quand le programme prescrivait la lecture et l'écriture de **textes narratifs** par exemple, il fallait comprendre qu'il désignait des genres de texte (récit, nouvelle...) qui relevaient du **prototype narratif** en référence au concept de **séquence textuelle prototypique**. Voilà qui n'était pas simple à comprendre, car ce n'était pas expliqué nulle part, sauf à la page 13 du programme de 1995. Essayons d'y voir plus clair.



Un texte est un ensemble organisé de phrases qui possède une structure spécifique et un sens par lui-même.



Aussi programme et manuels ont-ils dénaturé une réflexion riche: les séquences prototypiques sont devenues des textes dont on prétendait qu'ils existaient dans la réalité. Qui peut prétendre avoir déjà présenté aux élèves un texte publié qui corresponde au « texte explicatif » calqué sur la séquence textuelle explicative prototypique qu'on fait produire en 3^e secondaire ?

Résumons : la notion de *type de textes* renvoie à un principe de classification des genres selon différents critères, dont celui de

la structure (séquence prototypique) dominante ; elle désigne donc toujours un prototype textuel abstrait. **Ce qu'on lit, écrit, entend et produit oralement, c'est toujours un genre spécifique** (nouvelle journalistique, roman, chronique sportive, article de vulgarisation, chanson, discours électoral, fable, etc.), ce n'est pas un type de textes, encore moins une séquence textuelle ! Dans la réalité, jamais on n'écrit une séquence textuelle, c'est toujours un genre qu'on écrit, qu'on en soit conscient ou pas.



Rigoureusement parlant, un texte de type narratif est un genre où dominent des séquences textuelles narratives (plus ou moins conformes à la séquence prototypique définie par Adam)³.

Un genre est un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques (communicationnelles, textuelles, linguistiques, graphiques, matérielles) conventionnelles relativement stables. C'est pourquoi différents exemples d'un même genre peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture comme appartenant à un genre.

TABLEAU 1 Mise en réseau de notions pour désigner des productions langagières

Discours	journalistique/informatif	littéraire	didactique/informatif
Univers	Factuel	fictionnel	factuel
(Proto) type de texte/ séquence textuelle dominante	argumentatif	narratif	descriptif
« Texte »	argumentatif	narratif poétique	descriptif
Genres oraux ou écrits	Éditorial Lettre ouverte Texte d'opinion Débat	Nouvelle Roman Conte	Article encyclopédique Entrée de dictionnaire Manuel scolaire
Sous-genre		roman policier conte merveilleux	

TABLEAU 2

	Famille de situation (s')informer	Famille de situation donner son point de vue	Famille de situation se créer une vision du monde
Genres à dominante descriptive	entrée de dictionnaire, fiche encyclopédique, itinéraire, résumé, article encyclopédique, note critique, reportage, 4 ^e de couverture, manuel		poésie épique, chanson de gestes
Genres à dominante narrative	fait divers ; compte rendu d'évènement, récit de voyages		récit d'aventures, d'énigmes, historique, conte, mythe, roman policier, fantastique, nouvelle
Genres à dominante argumentative		lettre de sollicitation, texte d'opinion, débat, lettre ouverte, pétition, compte rendu critique	chansons et poèmes engagés

Les genres (oraux et écrits) : matière première de l'enseignement du français ?

Le programme du 2^e cycle associe types de textes et genres, et reproduit à la page 96 un extrait de cette page 13 du programme de 1995.

Historiquement, le genre s'est constitué à partir de formes où domine un type particulier. Par exemple, à l'écrit, « le conte, la nouvelle littéraire, le récit et le roman sont des genres de textes où domine le type narratif. Le texte de type descriptif caractérise un genre comme le portrait, mais se trouve aussi dans le fait divers, la règle de jeu et la nouvelle journalistique. On trouve le type explicatif dans divers genres de textes comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article d'encyclopédie et le manuel scolaire. Le type argumentatif domine dans le pamphlet, l'éditorial et l'essai. Le type dialogal caractérise la pièce de théâtre et l'entrevue.

Le français, enseignement secondaire. Programme d'études, MEQ, 1995, p. 13, nous soulignons.

Par cette citation, il prend position : le [texte de] type explicatif n'est pas une réalité textuelle empirique, c'est un modèle abstrait. C'est le genre, article d'encyclopédie, qui est un produit langagier susceptible d'être lu ou écrit. C'est pourquoi, pour développer des compétences langagières, on doit s'appuyer sur les genres.

Cependant, malgré la constante référence aux genres dans diverses sections, le programme ne fait pas des genres textuels l'axe organisateur du travail en classe, il s'appuie plutôt sur les « familles de situation », c'est-à-dire des regroupements d'actions à poser (s'informer, appuyer ses propos, etc.) peu importe la situation de lecture, d'écriture ou de communication orale. Pourquoi ce choix ? On ne trouve pas d'argumentaire sur cette question. Pourtant, ce programme dit s'appuyer sur les acquis de la recherche scientifique, dont la recherche en didactique du français. Or, s'il y a un consensus dans le domaine de la didactique du français⁴, c'est bien celui de la nécessité d'organiser l'enseignement du français autour de l'étude des genres (ce qu'ont compris certaines maisons d'édition). Le premier tableau met en réseau les différentes notions explorées.

Pourquoi et comment faire des genres l'axe organisateur de l'enseignement du français ?

Pour amener les élèves à développer leurs compétences à lire et à écrire des textes variés, il faut, dit le programme, les amener à accomplir des *tâches complexes*, semblables à celles qu'ils sont susceptibles de devoir accomplir durant leur vie. Il faut qu'ils puissent voir les liens entre certaines tâches et situations de communication, et que leurs connaissances et habiletés puissent *être mises en réseaux*. C'est justement ce que permet de faire le travail sur les genres. Le deuxième tableau montre différents genres à travailler au secondaire pour trois familles de situation.

L'étude des genres est une avenue prometteuse puisqu'elle permet de partir des expériences langagières des élèves à l'école et en dehors (contextualisation) et de les amener à y réfléchir (en les mettant à distance) afin d'améliorer la compréhension-interprétation et la production de divers genres socialement importants (apprentissages). Par exemple, ils lisent des genres à dominante descriptive dans toutes les disciplines. Interrogeons-les : que peut-on décrire, pourquoi le fait-on, que fait-on quand on décrit quelque chose ou quelqu'un, dans quels genres de textes trouve-t-on des descriptions (des séquences textuelles descriptives) ? On doit évaluer ce que les élèves connaissent déjà afin de savoir ce qui est déjà maîtrisé, ce qui est en voie de l'être et ce qui ne l'est pas. Par la lecture de plusieurs textes **d'un même genre d'abord**, l'enseignant amène les élèves à dégager les principales caractéristiques d'un genre à dominante descriptive : il attire leur attention sur l'intention de l'auteur, la situation de communication, les éléments de contenu caractéristiques, le plan du texte, le mode de structuration (les séquences textuelles qui dominent) et les principales ressources langagières (procédés⁵, structures syntaxiques, vocabulaire) et graphiques. L'élève observe, compare, discute de ses observations, rédige des constats pour parvenir à se construire une représentation des caractéristiques du genre.

Une fois ce travail d'observation accompli, à partir de leurs constats négociés et arbitrés par l'enseignant, les élèves bâtissent une grille d'auto-évaluation de leur production

qui servira d'instrument individuel et collectif pour évaluer leur maîtrise du genre. Dans tout ce processus d'apprentissage, l'enseignant, qui a lui-même circonscrit les caractéristiques du genre à faire étudier — qui l'a didactisé — guide les observations et les discussions, prend position, amène les élèves à affiner leurs observations et à se donner des critères solides pour évaluer leurs productions. **Une fois un genre relativement maîtrisé, il sera mis en relation avec d'autres genres** pour en analyser les ressemblances et les différences.

Chaque enseignant a le devoir d'être cohérent, mais aussi de travailler à la cohérence d'ensemble pour que les élèves tout au long de leur scolarité ne soient pas ballottés d'une terminologie à une autre. Car la cohérence de l'enseignement passe entre autres par une rigueur et une clarté terminologiques assumées collectivement.

Suite au prochain numéro. ■

* Didacticienne du français, professeure à l'Université Laval

** Didacticienne, orthopédagogue et auteure de manuels de français

Notes

- 1 Celui du 1^{er} cycle (2004) et celui du 2^e cycle (2006). Toutefois, nous prendrons comme référence uniquement celui du 2^e cycle.
- 2 Voir *Québec français*, n° 151. Rappelons que les concepts sont des outils théoriques produits dans les disciplines savantes. Aussi, rigoureusement parlant, en classe et dans les outils didactiques n'emploie-t-on pas des concepts mais des notions.
- 3 Pour une présentation simple de ces séquences textuelles prototypiques, voir la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, p. 52-58.
- 4 Pour un argumentaire et des références précises, voir Chartrand, S.-G. (2008) : *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 1^{re} à la 5^e secondaire*. Québec français, n° hors série.
- 5 Par exemple, la définition des termes apparaît souvent dans des textes de genres documentaires, comme l'est la concession dans le texte d'opinion ou encore une figure de style telle la personnification dans des récits mythologiques. Il n'est guère utile de faire apprendre des listes de procédés ; mieux vaut les faire découvrir par l'observation dans les textes et en faire voir les effets, pour qu'ensuite les élèves puissent les réinvestir dans leurs propres productions.