

Québec français



Didactique du français et intégration des matières

Jean-Yves Boyer

Number 51, October 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55384ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boyer, J.-Y. (1983). Didactique du français et intégration des matières. *Québec français*, (51), 70–73.

Didactique du français et intégration des matières

jean-yves boyer

Depuis plusieurs années, avec l'implantation des nouveaux programmes, on a vu apparaître dans le débat pédagogique québécois les expressions « décloisonnement » et « intégration des matières ». Lorsqu'on entreprend d'explorer les implications des idées et des pratiques rattachées à ces mots, on se retrouve en présence d'une problématique particulièrement complexe, qui touche à une foule de domaines et où les termes utilisés sont parfois ambigus.

Puisqu'il est utile de connaître le sens des mots qu'on utilise ou qu'on entend, il s'ensuit qu'une façon à la fois simple et pratique d'aborder la problématique de l'intégration des matières et de ses rapports avec l'enseignement du français peut consister à définir et à commenter les mots-clés qu'on rencontre dans les discussions sur le sujet. Par ailleurs, nous espérons qu'une mise à jour de la terminologie du débat sur l'intégration des matières contribuera à clarifier certains aspects essentiels de la problématique de l'enseignement du français au primaire.

Fonctionnel

Ce premier terme caractérise l'orientation actuelle de la didactique du français. Il qualifiera aussi le modèle d'intégration proposé à la fin de cet article.

Le mot a deux origines et deux significations distinctes. Il désigne à la fois un courant psychopédagogique et une conception de la langue; le premier concerne la manière d'enseigner, l'autre, la matière à enseigner. Lorsqu'on l'emploie pour caractériser le programme de français actuel, le terme véhicule une certaine ambiguïté, puisqu'il recouvre à la fois ces deux significations. Si on retourne au document de Josée Valiquette qui explicite la théorie sous-jacente aux programmes de français¹, on reconnaît dans les taxinomies de fonctions discursives une manifestation (parmi bien d'autres) de l'orientation fonctionnelle en linguistique appliquée. Si, d'autre part, on s'arrête aux démarches d'enseignement-appren-

tissage proposées par le programme de français aussi bien que par celui des sciences de la nature, on se retrouve dans la mouvance d'une pédagogie à saveur fonctionnaliste centrée sur les besoins de l'enfant et sur les vertus du « learning by doing » de J. Dewey.

Le programme de français se trouve donc à la confluence de deux fonctionnalismes. Par ailleurs, l'histoire du concept d'intégration des matières nous ramène précisément aux fonctionnalistes et à leurs amis, notamment à l'éducation fonctionnelle de Claparède et aux centres d'intérêt de O. Decroly², pour ce qui est de la psychopédagogie. En ce qui concerne l'approche fonctionnelle en linguistique appliquée, il semble que son rapport avec l'intégration des matières n'a jamais été explicité; mais la conception de la langue qu'elle véhicule, en mettant l'accent sur le rôle de la langue comme outil de communication, ouvre la porte à une forme d'enseignement où la langue est apprise en servant à apprendre autre chose qu'elle-même.

Ce n'est donc pas par hasard que la problématique de l'intégration des matières réapparaît en même temps que les nouveaux programmes. La conception de la langue jointe à celle qu'on se fait de l'enfant convergent pour remettre en question l'idée qu'on se fait des programmes.

Programme

C'est le deuxième mot-clé de la problématique de l'intégration des matières. Du point de vue de l'enseignant, l'intégration des matières apparaît d'abord comme une affaire de préparation de classe et de planification de son enseignement. Toutefois, il faut se rendre compte que si l'intégration est à faire en classe, c'est qu'elle n'est pas déjà faite au niveau des programmes. Alors, pourquoi les programmes? Pourquoi, surtout, les programmes dans leur forme actuelle?

Il pourrait, en fait, n'y avoir qu'un seul programme global pour tout le primaire, à travers lequel élèves et maîtres navigueraient au gré des inspirations et des intérêts quotidiens. On a jugé pratique

de découper le programme par niveaux-années pour des raisons de coordination, puisque plusieurs professeurs se partagent successivement la responsabilité d'une même classe au cours des six années du primaire et que les élèves sont susceptibles de passer d'une école à l'autre. Mais, il y a une autre raison, plus pédagogique, celle-là, qui justifie le découpage par niveau: l'évolution de l'enfant qui passe de six à onze ans entre la première et la sixième année. De ce point de vue, le découpage par niveaux du programme est « fonctionnaliste »: il tient compte des besoins cognitifs et affectifs de l'élève en croissance.

Par contre, les besoins de l'enfant ne justifient pas aussi manifestement le cloisonnement du programme de chaque niveau en matières distinctes. Cette « dissection » des matières se manifeste dans la structure de l'horaire qui accorde tant d'heures au français, tant à la mathématique et tant d'autres aux autres matières du programme.

Ce cloisonnement ne vient pas de l'enfant qui, lui, a plutôt une vision concrète et globaliste du monde qui l'entoure. Il est une manifestation de la réalité sociale à laquelle l'école est censée aider l'enfant à s'adapter. La distinction entre les sciences et les arts, puis entre différentes sciences et différents arts, ainsi que les méthodes et les objectifs proposés à chaque discipline constituent un des contenus majeurs du programme scolaire et il reflète l'héritage culturel que la société transmet à ses enfants.

On conçoit alors que l'enseignement soit un processus où le rôle de l'enseignant consiste à tenir correctement compte de deux pôles: d'un côté, l'identité de l'enfant qui apprend, avec les besoins et les aptitudes propres à son âge et, de l'autre, la spécificité des programmes dont la découverte et l'assimilation progressive par l'élève constituent l'essentiel de la raison d'être de l'école.

Dans cette perspective, on entrevoit ce qui pourrait et devrait être une intégration des matières qui tienne compte de la réalité scolaire. Elle sera un moyen privilégié par lequel l'enseignant pourra proposer à l'élève des situations d'apprentissage plus globales, plus proches de sa vie d'enfant, sans perdre de vue le caractère spécifique des programmes scolaires.

En pratique, on évitera le « salmigondis » des matières qui ne serait qu'un mélange des contenus des différents programmes sans véritable cohésion entre eux. Car, ce qu'il faut avant tout retenir des programmes, c'est leurs objectifs spécifiques et la méthode particulière de découverte du monde qu'ils proposent. Et ce qu'il faut admettre au départ, c'est que tous les programmes ne sont pas également ou complètement intégrables. Car, si on peut facilement comprendre comment les habiletés à prendre des notes, à discuter ou à lire s'acquièrent naturellement dans le cadre d'une recherche en sciences de la nature, on voit moins bien le rapport qui peut exister entre la découverte du pluriel des adjectifs et le mode de reproduction des plantes à fleurs.

Décloisonnement

Par rapport à l'intégration, le décloisonnement fait fonction de préalable. Il consiste à retirer, au moins en partie, les cloisons des horaires qui juxtaposent les matières et empêchent qu'on ne les mette en relation les unes avec les autres. Le cloisonnement n'a pas de raison d'être propre. Si on ne possède pas au départ un modèle d'intégration, c'est-à-dire de mise en relation positive et ordonnée des matières, le décloisonnement ne servira qu'à instaurer la confusion dans la classe. De plus, dans la situation scolaire actuelle, le décloisonnement ne peut être que relatif et doit concéder un minimum de temps aux enseignements unidisciplinaires.

Uni - multi - pluri - interdisciplinarité

Le mot intégration avoisine fréquemment le terme de « disciplinarité » préfixé de diverses façons. Pour se retrouver dans cet apparent fouillis terminologique, il suffit de quelques distinctions pertinentes qu'on retrouve dans les dictionnaires spécialisés comme, par exemple, celui de G. De Landsheere³.

D'abord les termes **pluridisciplinarité** et **multidisciplinarité** peuvent être considérés comme équivalents. Ils désignent une forme de recherche ou d'enseignement qui aborde successivement un même sujet ou un même thème en partant des points de vue respectifs de diverses disciplines. Par exemple, l'étude des animaux domestiques dans la perspective du programme des sciences de la nature, puis dans celle du programme des sciences humaines. Dans ce cas, les disciplines ou les programmes n'interagissent pas vraiment les uns sur les autres. Ils juxtaposent leurs points de vue sur une réalité donnée.



Francine Girard

L'interdisciplinarité implique une relation plus étroite entre les matières enseignées. Cette relation peut être de nature variable selon les matières mises en présence. Rien ne permet de croire, comme pourraient le laisser penser certains modèles d'intégration des matières, qu'il existe une seule façon de mettre en relation tous les programmes du primaire. Par exemple, le rapport entre la langue maternelle et chacune des autres matières peut donner lieu à une forme d'interdisciplinarité de type instrumental qu'on ne retrouve pas nécessairement entre les autres matières.

C'est en ce sens qu'il est difficile de parler d'intégration des matières en général, sans tomber dans la confusion d'une pratique qui manque de justification théorique suffisante. C'est en ce sens aussi qu'il faut considérer comme un cas particulier l'intégration du français aux autres matières.

Il y aura pratique interdisciplinaire lorsque les objectifs du programme de français seront perçus comme moyens d'atteindre les objectifs d'une autre matière. L'élève aura appris à comprendre

un texte à caractère informatif, lorsqu'il aura utilisé pertinemment l'information contenue dans ce texte pour réaliser une tâche en classe de sciences ou d'arts plastiques. En d'autres termes, la véritable interdisciplinarité tient compte des objectifs et des orientations propres à chacun des programmes impliqués, de façon à ce que chacun trouve son compte en favorisant les objectifs de l'autre.

Le français a donc un statut particulier du point de vue de l'intégration; non pas comme matière intégrante, mais comme matière intégrée. Nous ne soulèverons pas ici le débat des avantages et des limites de cette approche fonctionnelle qui ramène la langue à un instrument de communication. Même en admettant que la langue puisse être autre chose qu'un outil de communication et que l'enseignement interdisciplinaire suffise pas à répondre aux exigences de l'apprentissage d'une langue maternelle, on peut encore soutenir que les besoins de communication suscités par l'apprentissage des autres matières représentent une occasion privilégiée pour



Francine Girard

l'enseignant de définir les besoins linguistiques, d'y répondre et de profiter d'une pratique parfaitement « signifiante » pour l'élève, puisqu'elle est requise par la démarche même de son travail scolaire.

Dans cette perspective, l'intégration de type interdisciplinaire ne charbarde pas l'organisation actuelle de l'école. L'enseignement unidisciplinaire qui ne tient compte que d'une matière à la fois, garde sa place dans l'horaire. La pratique interdisciplinaire vient à la fois la compléter et la justifier en fournissant l'occasion d'une pratique justifiée de la communication et d'un diagnostic des besoins langagiers réels des élèves.

L'enseignement par thème

Ovide Decroly a inventé la méthode des centres d'intérêts, prototype des méthodes d'inspiration fonctionnaliste, dont l'intention première était de tenir compte des intérêts et du développement psychologique de l'élève. L'enseignement par thème dérive des centres d'intérêt, mais plusieurs auteurs le dénoncent aujourd'hui comme en étant une forme frelatée, dévoyée dans la facilité et la confusion. Quoi qu'il en soit, il constitue présentement la forme la plus connue d'intégration des matières.



Francine Girard

L'enseignement par thème correspond, dans le meilleur des cas, à une approche multidisciplinaire plutôt qu'interdisciplinaire. Il n'y a pas interaction et complémentarité des programmes, mais juxtaposition d'apprentissages relevant de programmes différents et reliés par un élément de motivation (le thème), somme toute, superficiel. Dans le pire des cas, c'est la soupe didactique où une « grosse matière », comme le français, fournit le bouillon et les matières dites secondaires, les ingrédients qui l'aromatisent. Il s'agit alors d'un mélange de contenus qui ne tient aucun compte de la spécificité des programmes.

Parfois, l'enseignement par thème sert d'occasion à une intégration de type

psychopédagogique. Cette forme d'intégration porte plutôt sur la manière d'enseigner que sur les matières qu'on enseigne. Ce désir d'uniformiser l'intervention pédagogique de l'enseignant et de la rendre cohérente d'un programme à l'autre est sans doute légitime. C'est d'ailleurs cette forme d'intégration qui semble ressortir des efforts les plus récents dans le domaine de l'intégration au Québec.

Toutefois, là encore, on ne tient pas nécessairement compte de la spécificité des programmes et on n'assume pas clairement la démarche et les objectifs proposés à chacune des matières, avec le risque de confusion et d'inefficacité que cette négligence implique. On en viendra, à la limite, à utiliser le thème des animaux pour faire apprendre l'orthographe et la grammaire. Quel rapport le rôle des grenouilles dans l'équilibre écologique peut-il avoir avec le pluriel des adjectifs ? La vertu première qu'on attribue à l'enseignement par thème consiste dans l'élément de motivation qu'il introduit dans l'apprentissage. On vient de voir à quels abus et à quel risque de superficialité cette stratégie peut conduire. Mais cette forme d'enseignement a aussi l'inconvénient d'être lourde, d'embrasser à la fois trop de matières et tout le contenu de chaque matière. Or, une

les apprentis 2



2 livres de lecture	4,95\$ chacun
2 cahiers d'activités	3,50\$ chacun
guide didactique 1	12,00\$
guide didactique 2	(à déterminer)

Une approche inductive pour l'apprenti lecteur

Ce matériel didactique est conçu pour la mise en application du nouveau programme de français proposé par le MÉQ.

LE NIVEAU 2 propose :

- des textes recouvrant tous les types de discours et reliés aux intérêts réels des enfants ;
- des activités variées, originales et hautement didactiques ;
- un matériel souple, laissant place à l'initiative professionnelle de l'enseignant ;
- des guides pédagogiques complets, proposant des activités à chacune des étapes de la démarche.

Disponible maintenant et approuvé par le MÉQ :

Les apprentis 1, pour la 1^{re} année.



Éditions Études Vivantes
6700, chemin Côte de Liesse
Saint-Laurent (Québec) H4T 1E3
Tél.: (514) 341-6690

* Les prix sont sujets à changement sans préavis.

intégration fonctionnelle des matières suppose une intervention beaucoup plus souple qui tienne compte du fait que **toutes les matières ne s'intègrent pas de la même manière** et que, dans chacune des matières, **tout n'est pas également intégrable**.

L'intégration des matières

Si l'on applique au concept d'intégration des matières l'ensemble des considérations qui précèdent, on obtiendra un modèle d'enseignement-apprentissage répondant aux exigences suivantes :

- **Les objectifs et les démarches proposés par les programmes pour chaque matière** doivent être sauvegardés et valorisés.
- L'intégration ne regroupe pas nécessairement toutes les matières à la fois et tout le contenu de chaque programme. Elle **laisse place à l'enseignement unidisciplinaire**.
- L'intégration est **interdisciplinaire**, c'est-à-dire qu'elle ne se limite pas à un regroupement superficiel à partir d'un sujet ou d'un thème, mais établit vraiment entre les matières impliquées des relations de complémentarité précises.

— **Le français joue un rôle privilégié** dans le processus d'intégration des matières en tant qu'il fournit les outils de la communication indispensables à la réalisation de toutes les tâches d'apprentissage en milieu scolaire.

— L'intégration porte sur des éléments précis de chacun des programmes. Dans le cas du français, elle implique surtout (quoique sans exclusive) les **objectifs de communication** par opposition aux objectifs restreints à des connaissances de base en grammaire ou en orthographe, par exemple. Ainsi, l'accord des adjectifs ne fera pas partie de l'activité d'intégration au même titre que l'habileté à comprendre un texte ou à expliquer son point de vue à des coéquipiers.

Ce point est peut-être celui qui a été le plus méconnu dans le passé. Le programme de français actuel, en mettant en relief la fonction communicative de la langue tout en soulignant la nécessité des connaissances et des techniques sous-jacentes, contribue à accentuer la distinction entre deux types d'objectifs : ceux qui relèvent de la langue en tant que code et ceux qui concernent son usage dans des situations concrètes. Ce sont ces derniers qui, de façon immédiate, sont

requis pour la réalisation d'apprentissages dans les matières autres que le français.

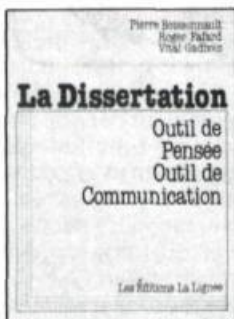
- Enfin, la pratique de l'intégration des matières reflétée par notre modèle, reste relativement **neutre par rapport au type de pédagogie pratiquée**. Elle peut se faire dans une perspective plus directive ou plus ouverte selon les styles d'enseignement-apprentissage vécus dans chaque classe. Elle conserve néanmoins des affinités pour un type d'enseignement où les objectifs sont clairs et où l'enfant a une marge d'autonomie suffisante pour vivre des situations de communication authentiques et où sa communication est vraiment justifiée par la tâche d'apprentissage qui lui est proposée. ■

¹ Josée VALIQUETTE, *Les fonctions de la communication, au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, MEQ, DGDP, 1979, 236 p.

² Ovide DECROLY, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Desoer, 1965, 58 p. ; Édouard CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Delachaux, 1968, 211 p.

³ G. de LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en évaluation*, Paris, PUF, 1979, 338 p.

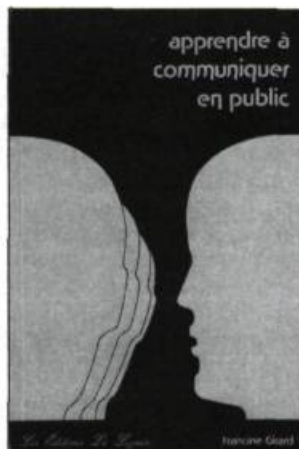
la lignée



Guide pédagogique disponible sur demande

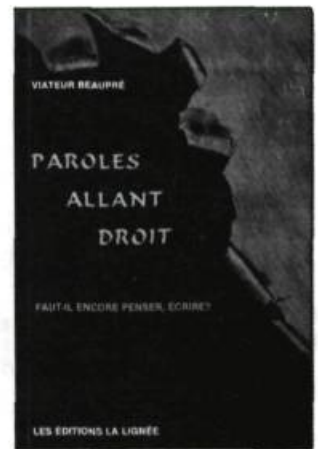
La dissertation
Pierre Boissonnault,
Roger Fafard,
Vital Gadbois

19,95 \$



Apprendre à communiquer en public
Francine Girard

21,95 \$



Paroles allant droit
Viateur Beaupré

8,95 \$

Une série de courts textes qui illustrent bien cette citation de l'auteur : « Telle pensée, telle langue et vice-versa, quoi qu'en disent les paresseux militants. »

BON DE COMMANDE

NOM : _____

ADRESSE : _____

TITRE(S) : _____

Ci-joint un chèque ou mandat-poste de _____ \$

LES ÉDITIONS LA LIGNÉE INC.
802 HÉBERT
MONT SAINT-HILAIRE, QC J3H 1S7