Document généré le 4 août 2025 16:10

Québec français

Le nouveau programme : un premier pas

Christian Vandendorpe

Numéro 33, mars 1979

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56525ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Vandendorpe, C. (1979). Le nouveau programme : un premier pas. *Québec français*, (33), 14–15.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1979

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LE NOUVEAU PROGRAMME
Un premier pas

Dix ans après le programme-cadre et les efforts louables mais souvent brouillons et incohérents qu'il avait suscités, les enseignants du primaire attendaient un second souffle. Le nouveau programme de français est susceptible de le leur donner. Car ce programme n'est pas seulement un énoncé d'intentions comme la mince plaquette du programme-cadre. Il a une ossature, de la cohérence et de la rigueur, et il est étoffé. On en jugera par le volumineux dossier que ce numéro lui consacre.

Cette volonté de rigueur n'est sûrement pas étrangère à l'influence de Jean-Guy Milot, responsable de l'équipe de rédacteurs du programme et collaborateur de cette revue depuis ses débuts. Les autres membres de l'équipe du programme sont également connus des abonnés de *Québec français* qui, au fil des années, ont pu lire ici des articles de Gilles Primeau, Michel Pagé, Alain Vézina, Pierre Chamberland et Françoise Dulude. Le fait que ce programme ait été réalisé au grand jour et qu'il ait bénéficié d'une vaste consultation auprès de l'AQPF, des conseillers pédagogiques, de didacticiens et d'enseignants nous paraît en garantir la qualité et l'applicabilité.

Mais il ne suffit pas qu'un programme soit adéquat et applicable pour qu'il soit appliqué. Encore faut-il qu'il soit correctement implanté. Verrons-nous, comme en 1970, des commissions scolaires hâter inconsidérément l'application du programme à tous les niveaux à seule fin de « se mettre sur la carte » aux yeux du Ministère ? On sait ce que ça a donné. Pour faire « programme-cadré », on a collé des étiquettes nouvelles sur des pratiques anciennes ou on a tant bien que mal mis sur pied de nouvelles activités sans disposer des bases théoriques ni des éléments de contenu nécessaires. Cet énorme gaspillage d'énergies et de bonnes intentions ne devrait plus se reproduire. L'implantation du programme, pour réussir, doit se faire avec un maximum de concertation et de respect des enseignants, en utilisant toutes les ressources disponibles, notamment les conseillers pédagogiques et les programmes de perfectionnement.

Les cours de perfectionnement, dispensés dans le cadre du PPMF, pourraient jouer un rôle majeur dans la mise en place du nouveau programme s'ils étaient établis sur une base permanente et révisés de façon à coller davantage à l'objectif poursuivi et aux conditions de travail des enseignants. La notion de formation continue est suffisamment répandue aujourd'hui pour qu'on reconnaisse qu'elle est aussi nécessaire aux enseignants qu'aux autres professionnels et, à plus forte raison, quand un programme nouveau est mis en place. Mais ceci implique évidemment que les cours dispensés par les PPMF soient conçus de façon à répondre aussi adéquatement que possible aux besoins de perfectionnement soulevés par le nouveau programme. Nous reviendrons dans un prochain numéro sur la façon dont les PPMF des différentes universités entendent réaliser cette adéquation. Il faudra également envisager des formules plus souples et plus légères. Si les enseignants ont besoin de perfectionnement, ils n'ont cependant pas tous les mêmes besoins, ni qualitativement, ni quantitativement. Ne pourrait-on pas imaginer, parallèlement au certificat de 30 crédits étalés sur trois ans, un bloc de 6 à 15 crédits intégrés au baccalauréat spécialisé et offerts lors de sessions intensives organisées conjointement par l'Université et les commissions scolaires ?

Mais l'implantation et le perfectionnement n'auront que peu d'effets durables sur la pratique quotidienne si celle-ci n'est pas soutenue par un matériel didactique adéquat. On a déjà déploré suffisamment les inconvénients d'une « pédagogie du stencil » pour qu'il soit inutile d'y revenir ici. Les enseignants, comme les élèves, ont droit à des outils de bonne qualité, adaptés au programme et offrant un éventail d'activités susceptibles de mobiliser toutes les ressources intellectuelles nécessaires à un apprentissage significatif. Cela suppose une radicale remise en question de la plupart des cahiers d'exercices actuellement sur le marché et qui constituent davantage un passe-temps (certes commode pour le maître, mais vite ennuyeux pour les élèves) plutôt que des instruments valables pour développer des habiletés. Pour remédier à cette situation, il sera peut-être nécessaire que l'AQPF songe à créer sa propre maison d'édition. Un tel organisme, qui ne serait pas voué à la recherche du profit maximum, pourrait favoriser l'élaboration, l'expérimentation et la production par des enseignants d'outils d'apprentissage véritablement adaptés aux besoins de l'école québécoise des années 80.

Il reste un quatrième front sur lequel se jouera la réussite du programme, c'est l'évaluation. Le dossier pédagogique présenté ici est muet sur cette question. Le programme aussi. Il faudra pourtant qu'on se décide à en parler et à agir bientôt. Il faudra surtout que toutes les personnes concernées tirent les conséquences des deux petites phrases que les principes directeurs du programme consacrent à l'évaluation : *L'évaluation des apprentissages porte sur les habiletés spécifiques développées en classe de français. L'évaluation se fait par le biais d'activités qui exigent l'exercice des habiletés à évaluer.* N'est-ce pas là un changement radical de perspective ? Peut-on mesurer des habiletés ou peut-on seulement les évaluer ? Certes, une habileté se manifeste par des comportements spécifiques et observables. Mais les comportements qui interviennent dans un acte linguistique contiennent tellement de variables qu'une mesure valide nécessite des batteries de tests et d'interminables grilles d'analyse. Devant les exigences de l'administration qui veut des notes, l'enseignant doit choisir entre deux attitudes : laisser les opérations de mesure envahir le temps qui devrait être consacré aux apprentissages ou se

résoudre à attribuer une note qui ne représente qu'une infime partie de l'habileté considérée. Le problème est particulièrement aigu en oral. Combien d'élèves ont été pénalisés parce que, le jour de l'épreuve, ils avaient employé telle tournure plutôt que telle autre désignée comme l'objectif spécifique à atteindre au cours de cette étape? Ce qui est grave, c'est quand, par ces pratiques, on fait croire aux enfants (et à leurs parents) qu'ils « ne savent pas parler » alors qu'il aurait fallu dire « cet enfant n'a pas prouvé son habileté à employer telle tournure dans une situation qui en exigeait l'emploi ». Mais, encore là, cette forme d'évaluation négative qui ne relève que les failles, les erreurs et les lacunes de l'enfant trahit une conception singulièrement myope de l'éducation et favorise, plus que toute autre chose, une sélection impitoyable et prématurée.

*
* *

Pour tous les enseignants qui découvrent aujourd'hui cette revue, nous tenons à préciser que ce numéro de *Québec français* leur est fourni gratuitement à la suite d'une entente spéciale avec le MEQ qui a bien voulu nous en acheter 37 000 exemplaires et en assurer la diffusion. Il serait erroné d'en déduire que c'est là pratique habituelle! *Québec français* est publié par l'Association québécoise des professeurs de français et ne reçoit aucune subvention, directe ou indirecte, mais il est financé, depuis le début, par les recettes provenant des abonnements et de la publicité, et grâce à la totalité du travail qui s'y fait gratuitement. C'est dire que, pour continuer à en faire un outil de plus en plus adapté à vos attentes, nous avons grandement besoin de l'appui financier, même minime, que peut représenter votre abonnement ou celui de votre école.

Christian VANDENDORPE
directeur de la revue

Quand le soleil se lève à l'est

La dernière Commission qui eut l'attention du Québec dans son ensemble fut celle de Laurendeau-Dunton. C'était au moment où les États généraux regroupant tous les Canadiens français avaient fini par retrouver les Québécois d'un côté et les francophones de la diaspora canadienne, de l'autre. La Commission B-B (sur le bilinguisme et le biculturalisme) n'accoucha pas. Elle finit en queue de poisson et Laurendeau mourut. Le Canada continuait sa route comme si de rien n'était, surtout sous la houlette des trois colombes arrivées au pouvoir et qui finiraient par prendre couleur de « French Mafia. » Monsieur Trudeau affirma même que le séparatisme était mort et le Canada aima le croire.

Nouvelle bombe

On le crut jusqu'au 15 novembre 1976. Ce n'était plus possible de ne pas se rendre à l'évidence. Un parti souverainiste prenait le pouvoir démocratique; la première fois depuis le parti des Patriotes, un gouvernement québécois refusait le compromis historique. « *On ne doit pas chercher ailleurs que dans le résultat des élections provinciales du 15 novembre 1976, le point de départ de notre Commission* » affirme le Rapport sur la *Commission de l'unité canadienne* ou Pépin-Robarts. Grâce aux acquis de la Commission Laurendeau-Dunton et à cause de la situation manifeste (et manifestée à l'étranger) de crise dans le beau pays (modèle de démocratie, d'entente et de liberté!) du Canada, les huit commissaires nous donnent maintenant un Rapport consistant, intelligent et, peut-être bien, courageux. Le Rapport reconnaît la dualité canadienne; non plus seulement deux langues et deux cultures (que Trudeau avait noyées dans le multiculturalisme), mais encore deux peuples. L'un de ces peuples, celui du Québec, reçoit encore la reconnaissance de son droit à l'autodétermination et à son territoire français. « ***Ce qui a réuni la Commission de l'unité canadienne, ce qui l'a lancée dans une aventure incroyable qui ne semblait jamais devoir se terminer, c'est le Québec, ce sont les relations du Québec avec le reste du pays.*** »

Et les autres francophones hors Québec?

Le plus bizarre de tout cela, c'est que les Québécois ont généralement boudé la Commission. Ceux qui ont déposé l'ont généralement fait sans émotion, avec un certain détachement. Les Acadiens, les franco-ontariens, les franco-manitobains eux, y sont allés en grand nombre, ils ont haussé le ton, ils se sont fait rabrouer (à Moncton, on leur a même dit qu'ils manquaient d'épine dorsale), ils ont même simulé leur mort. Or, dans un premier temps, (ce que plusieurs n'ont pas noté), la Commission remet aux provinces concernées la responsabilité de protéger les droits de ses minorités. Et les francophones de crier à la trahison.

Le Canada perdu

Il importerait pourtant de resituer le débat dans la perspective des commissaires. Leur Rapport, sous-titré *SE RETROUVER*, suppose que l'on a perdu non pas le Nord mais l'Est, c'est-à-dire que le Québec ne suit plus. C'est sa turbulence et sa volonté de s'affirmer hors le Canada, en voulant toutefois le conserver comme un bon voisin et un ancien partenaire, qui ont inspiré les recommandations. En cela, la Commission n'a pu que faire une lecture inexorable de l'histoire assimilatrice des francophones du Canada. Les francophones hors Québec n'ont pas de droits politiques: les deux provinces qui leur en reconnaissaient les ont abolis — le Manitoba en 1890 et l'Ontario en 1912 (Règlement nº XVII) —. Ces francophones n'ont qu'un pouvoir