

Québec français



Réaménagement des programmes Y a-t-il péril en la demeure?

Équipe pédagogique de Québec français

Numéro 81, hiver 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44857ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Équipe pédagogique de Québec français (1991). Réaménagement des programmes : y a-t-il péril en la demeure? *Québec français*, (81), 38–39.

Réaménagement des programmes : y a-t-il péril en la demeure?

L'équipe pédagogique de *Québec français*

Rappelons brièvement quelques faits. En 1987, à la suite de performances jugées décevantes des élèves de cinquième secondaire à l'épreuve de production écrite du MEQ, le ministre lance une vaste consultation auprès des enseignantes et enseignants de français des ordres primaire et secondaire afin de déceler les causes de cette faiblesse. En 1988, le MEQ publie son plan d'action qui vise à corriger ces lacunes. Deux idées maîtresses guident son action :

1) Il importe de «raffermir et préciser, tout en le simplifiant, le discours sur l'approche pédagogique préconisée dans le programme.»¹

2) «Une attention particulière sera apportée dans ces travaux à l'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe.»² Le MEQ s'engage à préciser les objectifs et le contenu notionnel des programmes de français «sans pour autant remettre en cause les fondements des programmes.»³ Novembre 1990, les résultats de ces travaux nous sont soumis pour fin de consultation.

Une remise en question du processus d'apprentissage?

À cette étape-ci du processus de consultation, nous voulons partager avec nos lecteurs nos réactions face aux réaménagements qu'on veut apporter aux programmes de français actuels. Les membres de l'équipe pédagogique de la revue *Québec français* se sont toujours portés à la défense et ont soutenu avec conviction les fondements pédagogiques des programmes actuels de français des ordres primaire et secondaire. Nous croyons en cette conception de l'enseignement de la langue maternelle qui se veut à la fine pointe des grands courants de la pédagogie de la communication. Nous croyons en cette approche fonctionnaliste qui prône que l'enfant apprend d'abord en faisant. C'est pourquoi nous n'avons point contesté les intentions du Ministre manifestées dans son plan d'action puisqu'elles ne démontraient aucune intention explicite de remise en question des fondements des programmes. Cependant, à notre grande surprise, une lecture attentive des documents soumis à une dernière consultation au personnel enseignant de français nous met en présence d'une démarche dont la finalité est pour le moins troublante. Une brève analyse du traitement qu'on y fait

du processus d'apprentissage, des contenus notionnels et des objectifs qu'on retrouve dans les programmes actuels va permettre au lecteur de mieux comprendre notre surprise en ouvrant cette boîte de Pandore. Notre analyse critique portera plus particulièrement sur le document décrivant les orientations de l'enseignement du français et sur celui portant sur l'habileté à écrire puisque c'est cette dernière qui est à l'origine des réaménagements proposés aux programmes actuels.

Allons droit au but. Ce sont les fondements mêmes des programmes actuels qui sont sérieusement remis en question. Le processus d'apprentissage est la première cible visée. Chacun sait que le processus d'apprentissage préconisé par les présents programmes, inspiré de l'école active, repose sur une mise en situation originale, la pratique de discours, l'acquisition de connaissances et l'objectivation. Ce processus, difficile d'application, a nécessité temps, patience et labeur pour prendre son plein essor. Faut-il insister sur le fait que son application est en nette progression dans chacun de nos milieux. De nombreuses et fructueuses pratiques pédagogiques en témoignent avec éloquence. Pourtant, le jugement que l'auteur du document porte sur cette pédagogie active centrée sur la communication est drastique. Cette pédagogie est dangereuse parce trop exigeante pour l'enseignant, parce que peu efficace au niveau de la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue et, surtout, de leur transfert dans les pratiques de discours d'un jeune scripteur.

Quelle solution propose-t-on alors? Privilégier la mise en place d'une pédagogie de la langue, au détriment de la pédagogie du discours, «où la préoccupation de l'enseignant et de l'élève doit porter autant sur l'acquisition des connaissances et la maîtrise des techniques que sur leur consolidation et sur leur éventuel transfert dans de prochaines activités de communication.»⁴ Ce qu'on nous propose, en fait, c'est le retour en force d'un enseignement centré sur la langue objet; c'est le rôle de second plan attribué à la pédagogie fonctionnaliste, le coeur du processus d'apprentissage actuel.

Appuyons-nous sur un exemple concret pour bien comprendre cette volte-face. Voici comment on compte résoudre l'épineuse question du transfert des acquisitions

de connaissances dans les activités de production de l'élève. On encourage tout simplement le recours systématique aux bons vieux exercices décontextualisés. De là à croire que plus un exercice est artificiel et machinal plus il a de prégnance... À problème complexe solution simple, pour ne pas dire quelque peu simpliste! En fait, nous craignons fortement que la grande place que l'on veut faire à l'approche mécaniste fasse en sorte que le savoir supplante le savoir faire, que la transmission de la connaissance prime sur la pratique du discours.

Quant aux contenus et aux objectifs, on prévoyait bien quelques ajouts d'ordre grammatical et quelques précisions. Nous sommes servis au-delà de nos espérances. Les contenus et les objectifs souffrent d'hypertrophie docimologique grave. Peut-on croire, par exemple, qu'un enseignant de sixième année du primaire pourra gérer quelques 300 objectifs qu'il devra enseigner «de façon systématique» et évaluer d'une façon «formative»? L'enseignant de première secondaire, quant à lui, devra se contenter d'enseigner 237 objectifs! On a la nette impression que les docimologues se sont emparés de la forteresse. Tout devient prétexte à évaluation, c'en est presque une obsession! Une application pointue de la vérification des objectifs fera de l'enseignant un véritable technicien de l'évaluation. On imagine mal comment un enseignant créateur, innovateur, imaginatif pourra être à l'aise dans un tel système et conserver son enthousiasme envers sa profession. De plus, nous nous retrouvons à mille lieux des contenus convergents, cohérents et des objectifs en spirale des programmes de 1979.

Cependant, certains aspects des documents proposent des pistes intéressantes. L'approche préconisée en lecture qui s'inspire d'une conception holistique centrée sur la recherche du sens, certaines sections des profils de compétence, différents savoir-faire à développer en orthographe d'usage annoncent des développements non dépourvus d'intérêt pour les praticiens de l'enseignement. On peut par contre se demander si ces aspects intéressants résisteront à l'inévitable émondage qui suivra l'étape de la consultation.

Une version simplifiée, précisée, rafferme des programmes?

Le plan d'action annonçait effectivement une version simplifiée, précisée, rafferme des divers programmes de français. Ce avec quoi nous sommes en total accord. Pourtant les documents du MEQ nous proposent un lexique nouveau qui n'est pas plus simple (savoir-faire, discours «à visée» informative, les faussement positifs, etc.), des définitions à saveur différente de certains termes déjà utilisés (objectivation, habileté, etc.) et, surtout, d'énormes ambiguïtés. Voici un passage tiré d'un des documents du MEQ qui illustre bien notre point de vue : «Le fait que le contexte d'exercice soit circonscrit favorise le développement d'automatismes et le transfert de connaissances et des techniques acquises.»⁵ Que les exercices développent des automatismes, cela va de soi. Mais affirmer, de façon arbitraire, que des exercices faits dans un cadre rigide puissent favoriser le transfert des connaissances... Sur quelle recherche scientifique, sur quelle expérimentation en didactique du français s'appuie-t-on pour émettre une telle affirmation? Nombreuses sont ces affirmations, ces jugements de valeur sur des pratiques actuelles qui exigent du lecteur un acte de foi. Acte de foi parce que les justifications, les explications sont trop souvent absentes. C'est donc, hélas, le mot ambiguïté qui revient trop souvent quand on veut qualifier ces documents qui tiennent autant de l'essai, du guide pédagogique, du guide docimologique que des contenus de programmes, le tout trop souvent teinté d'un ton moralisateur. On eut espéré davantage de rigueur. Les programmes actuels n'y subiraient pas un tel maquillage que nous avons peine à les reconnaître.

Rappelons, une fois encore, que le seul argument invoqué pour justifier ce bouleversement des programmes de français des ordres primaire et secondaire c'est une faiblesse remarquée des élèves à l'épreuve de production écrite et aux tests d'entrée des institutions universitaires portant sur la langue maternelle. Loin de nous l'idée de sous-estimer ces lacunes. Nous en avons contre le fait d'identifier un seul coupable : la pédagogie de la communication inspirée de l'école active. Nous en avons contre le fait de proposer une seule solution miracle : la maîtrise des acquisitions de connaissances et

de leur transfert par la pratique d'exercices d'une façon systématique. Une recherche des véritables causes expliquant ces faiblesses en français écrit et un inventaire de solutions judicieuses auraient exigé une analyse beaucoup plus subtile de l'ensemble de la situation problématique. Malheureusement, une fois le coupable trouvé, on s'est contenté de le juger, de le condamner, sans le soumettre à un véritable procès.

Une fidélité à l'esprit des programmes de 1979

Nous affirmons donc que le programme d'études national du français au Québec sera sérieusement compromis si les propositions qui nous sont présentées étaient mises en application. Les documents errent gravement, quant à nous, au niveau des orientations préconisées et des aménagements qui en découlent. C'est pourquoi nous affirmons qu'il faut demeurer fidèle aux grandes orientations des programmes de 1979. Il faut s'en tenir strictement au mandat découlant du plan d'action de l'ex-Ministre de l'Éducation. Ne pas oublier qu'un programme d'études national n'est pas un fourre-tout d'objectifs. Et surtout, en aucun moment, faire en sorte que la préoccupation pédagogique ne cède le pas à la préoccupation de l'opinion publique, donc politique, laquelle est particulièrement embrouillée par l'alarmisme et l'obscurantisme trop souvent véhiculés par les ténors de l'information.

Seule une préoccupation pédagogique courageuse et transparente pourra encore sauver l'opération du gâchis pédagogique qui la menace. Souhaitons qu'il ne soit pas trop tard! ●

1. Ministère de l'Éducation, *Le français à l'école. Plan d'action* (version abrégée), 1988, p. 24.
2. *Ibid.* p. 25.
3. *Ibid.* p. 23.
4. Les documents que le MEQ soumet à la consultation sont les suivants :
 - *Orientations de l'enseignement du français au primaire et au secondaire*, 19 p.
 - *Habileté à lire au primaire et au secondaire*, 77 p.
 - *Enseignement et apprentissage de l'orthographe d'usage au primaire et au secondaire*, 72 p.
 - *Habileté à communiquer oralement au primaire et au secondaire*, 107 p.
 - *Les objectifs terminaux au secondaire et les profils de compétence en production écrite*, 98 p.
5. MEQ, *Orientations de l'enseignement du français au primaire et au secondaire*, 1990, p. 15.
6. *Id.*

