Document generated on 04/24/2024 12:56 a.m.

Québec français

Point de vue d'un concepteur
Une transformation de la pratique pédagogique

Jean-Guy Milot

Number 65, March 1987

Dossier programme

URI: https://id.erudit.org/iderudit/45363ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Milot, J.-G. (1987). Point de vue d'un concepteur : une transformation de la pratique pédagogique. *Québec français*, (65), 60–62.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1987

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Une transformation de la pratique pédagogique

jean-guy milot

C'est avec émotion et respect que nous publions le dernier texte du regretté Jean-Guy Milot.

L'équipe pédagogique

Un certain nombre de questions m'ont été soumises par la direction de la revue. Je me suis accroché à la première et j'en ai changé la formulation. Au lieu de répondre à la question: «Quels changement le nouveau programme a-t-il apportés dans la pratique pédagogique?», j'ai préféré tenter de répondre à celle-ci: «Quels indices pourraient permettre de reconnaître que le nouveau programme a changé la pratique pédagogique?» En modifiant ainsi la question, j'évite de poser un jugement sur le degré d'implantation du programme, jugement qui ne pourrait d'ailleurs être correctement posé qu'à partir d'une solide enquête, laquelle enquête n'est pas faite. Si vous êtes enseignants, conseillers ou directeurs d'école, ou tout cela au féminin, vous pourrez critiquer les indices que je vous propose en tant que concepteur du programme et, si vous les trouvez justes, les utiliser comme jauge pour mesurer les changements faits et à faire dans la pratique pédagogique.

Des indices de fond

Une chose est certaine: le nouveau programme exige explicitement qu'on enseigne encore la grammaire, la syntaxe, l'orthographe... Si vous avez entendu des bobards contraires, sachez qu'ils étaient colportés par des préhistoriques qui n'ont même pas lu l'ex-programme de français, celui qu'on a accroché au mur... et dont plusieurs se sont plaints. Une autre chose est certaine: selon le nouveau programme, il faut encore, comme dans le bon vieux temps, que les élèves se retrouvent devant des textes à lire et devant des pages à écrire. Cette énorme vérité n'a pas échappé aux concepteurs du programme. Ouf! Cela devrait vous rassurer sur leur bon sens. Une troisième chose est certaine: le nouveau programme commande explicitement l'acquisition d'un grand nombre de connaissances, mais, avec sagesse, n'impose pas la façon de les faire acquérir. Ce troisième trait n'éblouit sûrement personne. Enfin, au secondaire, le programme maintient, comme dans le bon vieux temps, les textes littéraires. Somme toute, voilà de quoi rassurer tout le monde, autant le monde qui s'y connaît que le monde qui ne s'y connaît pas, même s'il croit s'y connaître. Voilà de quoi faire croire que le nouveau programme n'est nouveau que par l'adjectif «nouveau» qu'il traîne avec lui depuis huit ans au primaire et quelques années de moins au secondaire. Voilà de quoi laisser croire que la pratique pédagogique d'hier peut encore être celle d'aujourd'hui.

Quand je parle de la pratique pédagogique d'hier, je parle de celle qui a provoqué les fameuses *Insolences du frère Untel* en 1960, et de celle qui a permis à une journaliste quelque peu célèbre de monter le *Drame de l'enseignement du français* en 1975. Dans le premier cas, le frère Desbiens faisait indirectement le procès d'une pratique pédagogique que plusieurs évoquent la larme à l'oeil; dans le deuxième cas, Lysiane Gagnon faisait le procès d'un programme qui n'était pas appliqué. L'année 1990 s'annonce prometteuse: quelqu'un quelque part fera encore le procès d'un programme plus ou moins appliqué et fera l'éloge de la pratique pédagogique de 1960, celle qui fut tant décriée, à moins que...à moins que, d'ici 1990, la pratique pédagogique d'hier, sans renier ses éléments de fond, intègre la dynamique que sous-tend le nouveau programme. C'est en effet cette dynamique qui fait la différence essentielle avec la pratique d'hier. Quelle est cette dynamique? À quoi peut-on reconnaître qu'elle serait effectivement intégrée à la pratique pédagogique?

Je pourrais répondre à cette question en vous remâchant dans un long palabre tous les discours qui ont été tenus dans les guides pédagogiques ou lors des sessions de formation. Il n'en sera rien, car je sais que vous, lecteurs, lectrices, vous décrocheriez à la troisième phrase. Voici plutôt une réponse globale et peut-être plus concrète:

On reconnaîtra (notez le futur de l'indicatif!) que le dynamique du nouveau programme sera intégrée à la pratique pédagogique d'hier quand l'enseignant fera tout et sans détour pour amener ses élèves à avoir les mêmes comportements et les mêmes attitudes que ceux qu'il a lui-même quand, dans des activités non scolaires, il lit, écoute, dit et écrit quelque chose.

Autrement dit, on reconnaîtra que la pratique pédagogique du nouveau programme sera effectivement en place quand l'enseignant se prendra lui-même comme modèle de lecteur, de scripteur, de locuteur, d'auditeur; quand il incitera ses élèves, par diverses stratégies, à l'imiter, à imiter ce qu'il fait lui-même lorsque, par exemple, il lit un article de revue, un roman, un contrat, une lettre d'opinion..., quand il s'adresse à des parents ou à des enfants, quand il rédige un texte..., s'il lui arrive encore d'en rédiger.

Autrement dit, on reconnaîtra que le nouveau programme aura marqué la pratique pédagogique d'hier quand l'enseignant se donnera comme objectif d'enseignement non seulement la connaissance de la langue et des discours, mais surtout les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer par rapport à cet objet d'apprentissage, ces habiletés et attitudes étant les mêmes que celles que l'enseignant possède lui-même, non en tant qu'enseignant mais en tant que très bon lecteur, très bon auditeur, très bon scripteur... Un maître, c'est celui ou celle qui a *l'audace* de se proposer *humblement* comme modèle! Et pour pouvoir assumer une telle tâche, doit être le *«maître» conscient des comportements et des attitudes qu'il a lui-même par rapport à l'objet,* quand il est en dehors des situations d'enseignement.

Cher lecteur, chère lectrice, que faites-vous pendant que vous lisez cet article d'information? Ou mieux, de quoi serez-vous capable après l'avoir lu? Si vous êtes «bon lecteur», vous serez capable de:

- dire dans quelle mesure l'article a répondu aux motifs et aux intentions que vous aviez quand vous en avez entrepris la lecture;
- dire si l'article vous a appris quelque chose que vous ne saviez pas et d'identifier ces informations nouvelles par opposition à celles que vous possédiez déjà;
- relever ce que vous jugez vrai ou faux ou encore ce sur quoi vous ne pouvez vous prononcer;
- identifier les mots ou les expressions dont vous ne connaissez pas le sens et prendre les moyens d'en connaître la signification;
- etc.

Et si vous êtes encore plus habile, vous serez capable de:

- identifier l'attitude ou le point de vue de l'auteur sur le sujet traité;
- identifier les aspects du sujet que l'auteur n'a pas abordés;
- reconnaître dans quelle mesure le contexte ou les circonstances où paraît l'article influencent le message qu'il contient;
- etc.

Voilà autant de comportements à développer chez les élèves... pour en faire d'aussi bons lecteurs que vous. On pourra affirmer que le nouveau programme est appliqué si, en classe, on peut dire que les questions de l'enseignant ou les activités proposées aux élèves permettent, sans détour, de tels comportements.

Tous ces comportements sont *logiquement* régis et commandés par un déclencheur extrêmement puissant: l'intention de lecture, le motif pour lequel on lit tel ou tel texte. Dans quelque domaine que ce soit, on le sait, le seul fait de vouloir atteindre un but (l'intention) déclenche un ensemble d'activités psychiques, intellectuelles, morales, physiques, qui servent à l'atteinte du but. Il en est de même en lecture et en écriture: si un texte est lu ou écrit sans que l'acte de lire ou d'écrire soit marqué d'une intention donnée (celle pour laquelle généralement on lit ou on écrit!), l'élève développera autre chose que l'habileté qu'on veut qu'il développe. On devine ici l'importance de la «mise en situation» avant de faire lire ou écrire ou parler ou écouter. Cette «mise en situation» n'est pas une décoration pour rendre agréable le climat de la classe: son rôle est de «vendre» aux élèves une intention, celle d'atteindre tel but en lisant, en écrivant, en... parce que l'enseignant sait combien ce déclencheur va mettre en branle, dans la tête de l'élève, les activités cognitives nécessaires à l'atteinte du but fixé. Si j'étais un directeur d'école, ma supervision pédagogique porterait d'abord et avant tout sur les mises en situation. Je me demanderais simplement ceci: *Les mises en situation faites en classe amènent-elles les élèves à lire, à écouter, à parler ou à écrire pour les raisons pour lesquelles généralement on le fait?* Si j'obtenais une réponse affirmative, j'aurais le culot de me vanter que la dynamique du nouveau programme aurait vraiment marqué la pratique pédagogique de l'école. Je serais au comble si, par surcroît, j'observais que toutes les autres activités (celles des enseignants comme celles des élèves) se révélaient être des moyens pris, sans détour, pour atteindre le but fixé lors des mises en situation... et non des trucs pour que l'élève découvre son incompétence et son ignorance!

D'autres indices

Les changements dans la pratique pédagogique s'observent aussi à partir d'autres indices que ceux qui viennent d'être explicités. Je me limiterai à en signaler cinq, à mon avis, très significatifs.

1. Une exploitation différenciée de l'informatif et du fictif.
2. Une analyse des faits de langue qui dépasse celle de leur fonctionnement grammatical et syntaxique.
3. La place donnée aux stratégies propres à développer chez l'élève l'autocorrection de ses productions écrites.
4. La capacité de justifier une évaluation à partir de critères précis.
5. Un enseignement efficace de la grammaire.

L'informatif et le fictif. Une pratique pédagogique encore courante consiste à interroger l'élève sur un texte relevant du fictif (ex.: «La chèvre de monsieur Séguin») comme s'il s'agissait d'un article d'information, ou de le faire de telle sorte que jamais l'élève n'est amené à saisir que ce qui est dit dans un texte de fiction relève du sym-

bolique et doit être traité par le biais de la vraisemblance, alors que ce qui est dit dans un texte informatif relève des faits et des opinions, et doit être traité par le biais de la véracité (pour les faits) et par le biais de l'adhésion (pour les opinions).

On peut toujours demander aux élèves: «Combien de chèvres a perdues monsieur Séguin?», tout comme on peut leur demander «À combien estime-t-on, selon l'article x, les pertes annuellement encourues par les fermiers à cause des prédateurs?» La première n'est valable que si elle débouche sur la vraisemblance de l'entêtement de monsieur Séguin à s'acheter une autre chèvre. La deuxième n'est valable que si elle débouche sur la fiabilité de l'évaluation des pertes et sur l'importance réelle des prédateurs dans la vie des fermiers. Traiter de la même façon deux textes dont la fonction de chacun est foncièrement différente (ils n'ont pas été faits avec la même *intention!*), c'est entretenir chez l'élève la confusion entre le fictif et le factuel et, pire, c'est ne pas lui apprendre à lire chaque type de texte.

L'analyse des faits de langue. Rien n'est plus familier (et sécurisant) que d'enseigner l'accord de l'adjectif. Cela doit se faire, absolument, quelles que soient les méthodes utilisées. Mais combien de temps consacre-t-on à apprendre aux élèves, non pas le fonctionnement, mais les rôles ou les fonctions que peuvent jouer les adjectifs quand on informe, quand on veut exprimer nos goûts, nos opinions, quand on veut être précis dans des consignes, quand on veut que le lecteur imagine bien un personnage fictif...? Ce qui vient d'être dit pour l'adjectif, on peut le dire du complément du nom, de la proposition relative, des synonymes, de l'incise, de... Le temps consacré à apprendre aux élèves non seulement «comment ça fonctionne» mais aussi «quand s'en servir», voilà un autre indice qui révèlera partiellement dans quelle mesure la dynamique du nouveau programme a marqué la pratique d'hier.

L'entraînement à l'autocorrection. L'aptitude à *réviser et à ajuster* son message en fonction de son intention de communication et de son destinataire, et l'aptitude à modifier l'orthographe et la syntaxe de son texte en fonction du code sont deux aptitudes qui font partie de l'habileté à écrire. Il s'ensuit qu'entraîner les élèves à s'autocorriger fait partie de la pratique pédagogique. L'enseignant doit absolument continuer à «corriger» les copies des élèves, mais cette correction devrait davantage se faire avec l'obsession suivante: «Comment amener les enfants à modifier ou à corriger eux-mêmes ce que j'observe dans leurs copies?» Au risque d'en faire crier plusieurs, j'ose dire que l'aptitude à s'autocorriger devrait «compter» dans l'évaluation du développement de l'habileté à écrire. La pratique pédagogique en est-elle rendue là?

La capacité de justifier une évaluation. Il importe assez peu qu'un enseignant procède à l'évaluation des habiletés développées *de façon absolument intuitive, mais* à la condition qu'une fois l'évaluation faite, l'enseignant puisse la justifier à partir de critères précis. Ces critères doivent être puisés dans une excellente connaissance des comportements qu'un élève devrait pouvoir manifester lors d'une tâche de compréhension et de production, et, dans le cas de la production écrite, d'une excellente connaissance des caractéristiques logiques et linguistiques du discours. Tant et aussi longtemps que les «grilles» constitueront une source de malaise, il y aura lieu de croire que le programme est encore en voie d'application.

L'enseignement efficace de la grammaire. Comme cela a été dit plus haut, le nouveau programme n'abolit absolument pas l'enseignement de l'accord du participe passé qui, à lui seul, justifiait qu'on enseigne le français écrit. Apportons une autre précision: si le programme énumère, de la 1re primaire à la 5e secondaire, sur un mode *progressif, tous les cas de grammaire et* de syntaxe qu'un élève doit étudier au cours de ses études, ce même programme n'impose pas de méthodologie particulière. Cependant, quiconque connaît bien le programme peut comprendre que l'objectif d'enseignement de l'orthographe devrait être celui-ci:

Amener l'élève à rédiger ses propres messages tout en étant capable d'orthographier correctement et de façon spontanée des centaines de mots, et tout en étant capable de s'arrêter à certains mots de son texte pour en vérifier l'orthographe, la modifier au besoin, à l'aide de connaissances acquises ou à l'aide d'instruments.

Je laisse aux lecteurs et lectrices le soin d'imaginer les stratégies nécessaires pour développer un tel comportement; vous devinez sûrement que la méthode la plus efficace ne se limite pas (sans l'exclure) à l'enseignement de connaissances grammaticales.

Le débat sur la dictée est un débat stérile: la dictée peut consolider certaines connaissances et servir à l'évaluation de connaissances acquises. À elle seule, cette activité est insuffisante pour amener l'élève à développer le comportement décrit plus haut. La génération du Frère Untel avait sa ration quotidienne de dictées. Pourtant, le bon frère n'a pas manqué de constater, en 1960, l'échec de l'enseignement de l'orthographe. Vingt-cinq ans plus tard, on veut encore donner à la dictée le pouvoir magique de régler tous les problèmes. Un indice que la dynamique du nouveau programme aura marqué la pratique pédagogique d'hier n'est donc par la présence ou l'absence de la dictée en classe, mais plutôt la place qu'on lui donne par rapport aux pratiques d'écriture et aux activités d'autocorrection.

Et l'objectivation?

Certains s'étonneront peut-être que je n'aie pas parlé de l'objectivation. Ce n'est pas un oubli. En effet, l'enseignant qui fera tout pour aider les élèves à l'imiter dans ses comportements de lecteur, de scripteur, d'auditeur ou de locuteur, cet enseignant fera forcément des interventions qui amèneront les élèves à «se regarder faire» quand ils lisent, écrivent, écoutent ou parlent.