

Que reste-t-il à faire?

Gilles Gemme

Number 65, March 1987

Dossier programme

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45364ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gemme, G. (1987). Que reste-t-il à faire? *Québec français*, (65), 64–66.

Que reste-t-il à faire?

gilles gemme

L'enseignement du français fera toujours jaser...

Depuis la parution du nouveau programme pour le secondaire (qu'il ne faut plus qualifier de «nouveau» paraît-il...), nous avons parlé beaucoup de l'apprentissage de la langue maternelle, parlé et agi.

Cinq années bien remplies

Toutes les régions du Québec ont connu une effervescence assez exceptionnelle depuis cinq ans. Même si les changements attendus ne se sont pas tous produits, la réflexion a été constante, de qualité et en accord avec les objectifs et les orientations du programme.

Ce fut d'ailleurs une «première» pour le Québec. Toutes les commissions scolaires, les universités, les maisons d'édition ont travaillé et poursuivent encore leur recherche dans le même sens: l'amélioration des habiletés des élèves en compréhension et en production.

C'est ainsi que des distances considérables ont été franchies quant au renouvellement des situations d'apprentissage habituellement utilisées en classe, quant au choix des textes susceptibles d'intéresser les élèves et quant à la façon d'évaluer les élèves afin de leur venir en aide véritablement.

Dans plusieurs milieux, les enseignants ont eu l'occasion d'élaborer des scénarios d'apprentissage, avant d'avoir à utiliser un matériel didactique. Cette étape prévue

dans le guide pédagogique accompagnant le programme était essentielle. La facilité avec laquelle les professeurs utilisent maintenant le matériel didactique disponible prouve qu'ils ont eu le temps préalable de créer eux-mêmes des stratégies dont la dynamique illustre le processus d'apprentissage retenu par le programme.

Cette étape a même permis de préciser un certain nombre d'éléments. Il suffit de se rappeler la difficulté que nous avons à élaborer des mises en situation qui amènent les élèves à des pratiques réelles et significatives. C'est cette recherche sur le terrain qui nous a conduits à un ensemble de critères essentiels pouvant garantir une mise en situation efficace:

- un projet qui implique l'élève, soit pour des raisons *émotives* (ce sont celles-là qui réussissent le mieux), soit pour des raisons *fonctionnelles*;
- un projet auquel le professeur peut être associé non pas comme «patron» mais comme «membre» de la classe, c'est-à-dire un projet où il est impliqué par l'*intention* de communication: confronter son imaginaire, ses sentiments, ses opinions ou ses informations;
- un projet qui rend logique et crédible l'apprentissage d'un certain nombre de notions au programme;
- un projet qui expose de façon claire les consignes (ces consignes pouvant être considérées comme normalement indispensables par les élèves) qui en guideront la réalisation;

- un projet qui annonce dès le départ un achèvement constituant un défi *contemporain* pour les élèves et répondant (ou devant répondre) à un besoin personnel, social ou communautaire.

Rappelons-nous maintenant le questionnement quelquefois étreint auquel nous soumettons les élèves lors de nos *explications de textes*. Il n'y avait pour l'élève aucune place dans nos questions qui étaient formulées uniquement à partir du contenu à enseigner sans tenir compte de ses préoccupations par rapport au texte. Ce changement à propos du questionnement est majeur. Dans la plupart des scénarios que les commissions scolaires s'échangent ainsi que dans le matériel didactique, les activités d'objectivation proposées amènent les élèves à développer, à accentuer leur intérêt pour le texte.

On ne peut pas passer sous silence les progrès réalisés par l'évaluation en français. Il n'est pas si éloigné le temps où la correction d'un texte consistait surtout à l'évaluer de façon globale et à juger de son «originalité».

On pourrait souligner de nombreux changements auxquels les professeurs ont participé directement, preuve que cette réflexion des dernières années ne s'est pas faite seulement dans les tours d'ivoire où se colligent habituellement les grandes idées, où se gèrent généralement les grandes orientations.

Cette implication de la plupart des enseignants a préparé la venue d'un matériel didactique *ouvert*, prônant la dynamique de la communication. Ce fut même un soula-

gement. Nous nous souvenions du temps où nous devions enseigner avec une grammaire aux coins racornis, avec un tableau qui se dissimulait derrière une épaisse couche de craie incrustée par les ans, et avec des exercices (pas toujours adaptés à la réalité de nos élèves) que nous devions imprimer sur de mauvaises machines terminant leur vie en éclaboussant le papier. C'était l'époque des sarraus blancs et des porte-craies automatiques. Aujourd'hui, le professeur peut compter sur un matériel didactique qui non seulement fournit des activités mais déclenche des projets.

Tout reste à faire...

Une telle affirmation peut paraître paradoxale compte tenu de ce que nous avons dit précédemment. Ce n'est pas le *blâme des salons* que l'enseignement du français subit présentement qui me trouble et me pousse à dire que tout est encore à faire, ou presque. Il ne faut toutefois pas s'étonner de l'affolement qui s'empare d'un peuple quand il constate que sa langue écrite ne reflète pas exactement l'édifice social qu'il voudrait occuper. Inévitablement, notre langue écrite nous renvoie l'image de ce que nous sommes collectivement, tout en témoignant des résultats obtenus par les mesures mise en place pour faire du français un instrument d'épanouissement personnel et social et un facteur important d'identification collective. Et l'autorité morale d'un programme d'enseignement, la seule qu'il puisse avoir en cette matière, ne peut pas consolider le droit d'un peuple à affirmer son originalité en toute circonstance.

La première chose à faire serait donc d'ajuster les décisions politiques aux orientations communicatives du programme. Cesser de jouer avec la loi 101 pour faire plaisir à droite ou à gauche et construire un équilibre linguistique et culturel stable. Condamner de façon claire le laxisme de plusieurs institutions face à la langue du Québec, laxisme qui, s'il n'est pas contré, entraînera un génocide que d'autres com-

munités ont eu le malheur de connaître avant nous. *Mettre en place des structures d'animation culturelle et éducative* qui soient guidées par d'autres principes que celui de l'obsession des coupures. Cette volonté d'affirmer une société est un préalable indispensable à tout changement qu'on voudrait opérer dans le domaine de l'éducation.

Le programme, quant à lui, fait son possible pour démontrer l'importance de l'expression personnelle. On y lit, par exemple, qu'il n'y a qu'une seule façon de développer l'habileté à écrire: «par des pratiques répétées et variées». Comment un professeur peut-il inviter à l'écriture (et transmettre le goût des mots) quand il s'adresse à plus de cent soixante élèves? Comment peut-il intervenir pour les amener à réfléchir sur leur texte et à l'améliorer? Cela dépasse l'entendement et, pourtant, il s'agit d'une situation courante dans nos écoles secondaires. Nos écoles ressemblant à un terminus bondé où le personnel est complètement débordé. La pédagogie est plus exigeante que les transports en commun; il ne s'agit pas seulement de trouver une place à tout le monde, surtout si nous voulons éviter de faire entreprendre aux élèves un voyage qui ne mène nulle part.

Si nous mettons l'accent uniquement sur la pédagogie du français, nous pouvons dire qu'il reste beaucoup à faire et à réaliser, à condition bien sûr que les politiques supra-pédagogiques ne viennent pas contredire nos efforts.

Je ne retiens que les gestes essentiels et urgents.

Nos activités d'apprentissage devront s'inscrire dans des projets de communication valorisants.

Ce n'est un secret pour personne, il nous faut trouver les moyens d'impliquer les élèves dans leur apprentissage. La langue maternelle est le reflet d'une façon de vivre, le témoin d'une rigueur intellectuelle. Il est donc impossible d'améliorer ses habiletés langagières sans un engagement à la fois rationnel et émotif. Nos stratégies devront

donc viser à stimuler la curiosité des élèves, curiosité qui pourra ensuite déclencher cet engagement, cette fierté qui alors ne se contenteront plus du seul cours de français pour se manifester. Pour en arriver à maîtriser sa langue, l'élève doit la considérer comme un système de ressources. Comment peut-il en prendre conscience si nous ne lui proposons pas de situations où il pourra explorer, lui-même, toute la magie dont cette langue est capable. C'est à cette seule condition (quand il utilisera différents éléments linguistiques dans le but d'exprimer un message) que nous pourrons intervenir pour l'aider à améliorer sa performance linguistique.

L'école devra se doter d'un projet de lecture fondé sur la concertation de tous les intéressés.

Personne ne peut contester le fait que les élèves doivent s'impliquer pour apprendre. Les matières au programme du cours secondaire sont des sujets ou des éléments considérés comme faisant partie du développement intégral de l'individu. Il faut donc que l'élève découvre un intérêt durable pour ces sujets. Ceci dit, tous les professeurs, tous ceux qui œuvrent à l'école doivent transmettre le goût de lire à propos de ces sujets. C'est là que réside la concertation. Il ne faut pas faire apprendre une science, mais plutôt faire apprendre à percevoir une science. C'est là que l'habileté à bien lire des textes écrits, oraux ou audiovisuels intervient dans l'apprentissage.

Il nous faudra trouver les moyens de garder notre matériel didactique jeune.

Malheureusement, le matériel didactique vieillit rapidement. Après quelques années, les mises en situation, les projets de communication, les textes demandent à être modifiés, renouvelés, ajustés à la réalité socio-culturelle du moment. Il nous faudra donc être vigilants par rapport aux activités proposées dans le matériel didactique. Penser constamment à lui greffer de nouvelles stratégies afin de l'actualiser et de le personnaliser. Trouver les moyens d'y

intégrer le récit filmique, par exemple. Le Québec fait figure de chef de file dans l'écriture de téléromans. Il serait naturel de retrouver ce type de discours en classe de français. Nous avons aussi le mandat de proposer aux élèves des discours «signifiants» pour notre société.

Nous devons intensifier nos travaux afin d'assurer une rigueur évidente entre l'apprentissage et l'évaluation.

Des progrès considérables ont été faits en évaluation depuis quelques années. Déjà, nous pouvons compter sur un certain nombre d'instruments capables de nous renseigner vraiment sur les habiletés de l'élève. Mais l'essentiel, c'est de poursuivre notre recherche. Ceux qui se sont impliqués dans BIM (Banque d'instruments de mesure) ont pu constater jusqu'à quel point il était pénible de construire un instrument qui soit efficace tout en ne trahissant pas les orientations du programme. De jour en jour, nous découvrons de nouveaux moyens et de nouvelles façons de faire. J'oserais même dire que ce travail permet de mettre en lumière les vrais balises du programme.

Et il faudra penser à tout le monde.

Certes, les orientations du programme de français au secondaire doivent guider nos interventions auprès de tous les élèves. Il est toutefois urgent de penser à l'élaboration de stratégies à l'intention des élèves en *cheminement particulier*. Ce secteur est complètement démuné depuis trop longtemps.

Voilà un certain nombre d'actions à entreprendre. Voilà pourquoi nous disons que tout est encore à faire; parce que la pédagogie ne peut pas être boulonnée à un socle de ciment.

C'est avec enthousiasme que le travail se fait, dans tous les milieux, dans toutes les régions, depuis un certain nombre d'années, grâce, en grande partie, à celui qui a été à l'origine du renouvellement de la pédagogie du français, Jean-Guy Milot. Une dernière fois, je le salue tout en affirmant que ma reconnaissance ne se ternira jamais.

Point de vue d'un formateur d'enseignants

Québec français m'a proposé d'écrire un article d'orientation théorique sur les principes et les recommandations des programmes de français actuels. J'ai accepté non sans quelque réticence. La tâche est en effet difficile dans la mesure où un programme relatif à l'enseignement de la langue maternelle porte sur des sujets très diversifiés et fort complexes. Je ne pourrai donc tout regarder et devrai me limiter à quelques questions que je juge importantes. La tâche paraît également périlleuse, car, qu'on en soit conscient ou non, un programme d'études officiel reste un document de pouvoir qui opère des choix, promouvant ceci, rejetant cela, si bien que les discussions qui en découlent dégènerent souvent en stériles polémiques. Je voudrais espérer que mes remarques, mes critiques même, soient perçues positivement, qu'elles ne servent pas simplement à donner raison à l'un ou tort à l'autre, mais bien à alimenter un tant soit peu l'esprit de recherche qui doit inlassablement soutenir le mouvement de renouvellement de l'enseignement du français enclenché au Québec à la fin des années soixante-dix.

Survol historique

Avant 1960, les programmes se réduisaient pour l'essentiel à des inventaires de notions à étudier. L'État se chargeait surtout d'indiquer aux enseignants¹ ce qu'ils devaient montrer aux élèves. Les disciplines de référence étaient, bien entendu, la grammaire (celle du «bon usage» écrit) et en plus, pour certains effectifs du secondaire, l'histoire littéraire. On se centrait moins sur les aspects proprement didactiques sans doute parce qu'on se rattachait à une longue tradition qui, au fil de plusieurs décennies, avait imposé ses pratiques (dictée, analyse logique et grammaticale, questionnaire de textes, rédaction, explication de textes, dissertation...). Le programme-cadre de 1969 a abandonné complètement le modèle notionnel. Dans un souci de dé-

centralisation, le Ministère de l'Éducation laisse alors aux institutions locales le soin de préciser les contenus d'enseignement. Le Ministère entend jouer un rôle de guide et non de directeur, et se limite à donner quelques orientations pédagogiques générales: tenir compte de l'oral, placer l'élève dans des situations motivantes, favoriser son expression personnelle. Très tôt, l'autonomie des commissions scolaires n'est pas perçue comme un avantage. Les reproches d'imprécision se multiplient à l'égard du programme-cadre. En 1979 et 1980, l'État reprend donc les rênes de l'enseignement du français. Le ministère de l'Éducation adopte pour le primaire et le secondaire des programmes plus précis et plus contraignants. Il détermine des contenus pour chaque degré et fixe des objectifs terminaux relativement détaillés. Plus en-