

## Témoignage d'un directeur d'école

Michel Ménard and Aline Desrochers-Brazeau

Number 65, March 1987

Dossier programme

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45368ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this document

Ménard, M. & Desrochers-Brazeau, A. (1987). Témoignage d'un directeur d'école. *Québec français*, (65), 76–77.



## d'un directeur d'école

### Quels changements le nouveau programme a-t-il apportés dans la pratique pédagogique?

Le nouveau programme a amené un changement important dans la pratique pédagogique des enseignantes de mon école. Elles ont délaissé peu à peu les cours magistraux et elles se sont appliquées à individualiser davantage leur enseignement. Pour cela, elles ont révisé leur conception traditionnelle de l'objet d'apprentissage de la classe de français. De plus en plus, elles organisent des activités d'apprentissage qui amènent les enfants à vivre des expériences de communication orale et écrite. Elles interviennent pour aider les enfants à utiliser les connaissances et les techniques nécessaires à la compréhension ou à la production de discours significatifs.

L'implantation et l'application du programme de français m'ont fourni l'occasion idéale pour questionner la pratique pédagogique de mon école, pour chercher, avec les enseignantes, des moyens de rendre cette pratique plus conforme aux orientations décrites dans le programme et les guides pédagogiques. C'est ensemble (directeur, enseignantes, parents), que nous avons cheminé, c'est ensemble que nous avons organisé un environnement qui favorise maintenant une meilleure communication dans les classes et dans l'école.

### En quoi la tâche de l'enseignant est-elle modifiée dans l'application du programme de français?

La nouvelle pratique pédagogique a provoqué une réflexion concernant la tâche de l'enseignant. Les exercices pour les exercices sont relégués aux oubliettes. Les exercices, encore nécessaires, permettent maintenant aux enfants d'acquérir des connaissances qui leur seront utiles dans leur projet de communication.

Les enseignantes de mon école comprennent de plus en plus qu'il faut placer les écoliers dans des situations de communication, intervenir afin de les aider lors du déroulement des expériences et d'assurer ainsi la réussite de leurs communications. Elles soutiennent qu'il faut organiser des activités d'objectivation portant sur le discours produit ou reçu et prévoir le réinvestissement des connaissances acquises.

Dans un tel contexte, il va de soi que les cours magistraux sont de moins en moins nombreux; que le rythme d'apprentissage des élèves est davantage respecté et que le souci d'aider l'élève pour qu'il réussisse sa communication remplace peu à peu le crayon rouge.

### Dans quelle mesure le rôle de l'enseignant est-il changé?

Conscientes du fait que leur tâche est modifiée, les enseignantes analysent davantage leur rôle. La question: «Qu'est-ce que je fais maintenant en classe avec les enfants» est sans cesse posée. Avec beaucoup de persévérance, elles apprennent à impliquer davantage les enfants dans des projets de communication. Elles cherchent des moyens d'analyser les problèmes que rencontrent leurs élèves durant leurs expérimentations. Elles modifient leurs façons de mesurer et d'évaluer les performances de ceux-ci.

L'école, selon elles, devient peu à peu un lieu de changement où chaque participant veut faciliter la réussite des apprentissages de l'autre. Ce climat d'entraide favorise les remises en question, permet de déceler rapidement les problèmes d'information ou de communication et engendre une analyse continue de la pratique pédagogique de tous les participants (élèves, enseignants, directeur, personnel de soutien, parents).

### Les outils d'accompagnement du programme ont-ils facilité sa compréhension?

Les outils d'accompagnement ont été, je crois, plus utiles aux conseillers pédagogiques qu'aux enseignants. Enseigner, ça se vit, ça s'écrit difficilement. En d'autres mots, les enseignantes de mon école avaient beau observer et analyser le schéma d'apprentissage proposé dans l'atelier 1, le mettre en pratique, c'était pour elles quelque chose de difficile à vivre dans une classe. Pour bien comprendre un tel schéma, il faut en discuter, l'analyser, le questionner, et c'est ainsi que, grâce à des échanges, nous avons compris que la théorie pouvait être utile à la pratique.

Croire qu'on peut implanter des programmes uniquement par des documents, c'est se leurrer. Pour qu'un document ait un impact dans le milieu, il faut qu'il soit lu, discuté et pratiqué. Pour ce faire, il faut des ressources compétentes. Sinon, tout reste sur les tablettes et devient inutile.

### Selon vous, qu'est-ce qui a le plus contribué à la compréhension et à l'application du programme?

En grande partie, nous pouvons dire que le rôle des conseillers pédagogiques fut de première importance dans la compréhension et l'application du programme. Ils ont su s'en approprier les lignes de force; ils ont vite perçu que le nouveau programme obligerait les enseignants à abandonner certaines pratiques pédagogiques pour les remplacer par celles que proposait le programme. Le défi était de taille. Mais, grâce à une certaine concertation du milieu de l'éducation, on a su éviter à ce programme le sort qu'on avait réservé au programme-cadre de 1969.

Le MEQ, les universités, les commissions scolaires, des organismes comme l'Association québécoise des professeurs de français ont consacré énergie, temps et argent pour mettre en place des moyens qui assureraient la survie de ce programme.

Les efforts des enseignants pour s'approprier le programme ont été soutenus par l'animation des conseillers pédagogiques et l'arrivée des PPMF. À la commission scolaire Île Perrot, trois groupes se sont formés entre 1978 et 1983. Plus de 60% des enseignants ont choisi les cours du PPMF offerts par l'UQAM parce que ceux-ci semblaient répondre à leur besoins et correspondaient aux objectifs de la commission scolaire.



Au PPMF offert par l'UQAM, il y avait peu de cours théoriques mais beaucoup de productions directement utilisables en classe, beaucoup de confrontation entre les participants et surtout un modèle d'apprentissage qui ressemblait beaucoup à celui proposé dans le programme de français lui-même. On parlait de productions significatives pour les enseignants.

Dans ce programme, on reconnaissait la compétence d'un enseignant qui depuis quinze ou vingt ans travaillait auprès des jeunes. On reconnaissait également que cette personne était capable d'identifier ses besoins de perfectionnement à la lumière des changements que lui imposait le nouveau programme. Chacun pouvait, avec l'aide du responsable, du groupe, des ressources extérieures, aller chercher les connaissances et développer les habiletés nécessaires pour assimiler les nouvelles règles du jeu.

### **Avez-vous remarqué des attitudes différentes face à l'apprentissage du français chez les jeunes?**

L'enseignement du français n'étant plus présenté comme une série d'exercices à faire pour maîtriser la langue, les enfants ont découvert que faire du français, ça pouvait être intéressant. Apprendre à communiquer, c'est plus stimulant, ça part du vécu, des intérêts de tout être humain à partager ses expériences.

Nous constatons dans notre école un intérêt marqué pour le français. Les enfants aiment écrire. Pour eux, ce n'est plus une corvée, c'est même devenu un plaisir. Et lire, ça fait maintenant partie du vécu quotidien.

Les enfants n'ont plus peur de l'échec. Ils savent qu'ils peuvent «s'essayer» et que, en cas de difficulté, ils ne se feront pas pointer du doigt mais qu'au contraire on les aidera à réussir leur projet de communication. La lecture n'est plus présentée comme une activité «plate» de questions-réponses. On lit parce qu'on désire s'informer, parce qu'on veut fabriquer une marionnette ou tout simplement parce qu'on veut se détendre. On ne lit plus pour apprendre à lire. On apprend à lire en lisant, c'est bien différent.

### **Quelles sont les difficultés d'application?**

Il y a trois grandes difficultés d'application. Une première difficulté réside dans les programmes eux-mêmes. S'approprier une dizaine de programmes, c'est une tâche difficile. Cette tâche est devenue plus difficile encore, car plus les programmes s'empilent sur le bureau des enseignants, plus on coupe le soutien pédagogique. Dans notre commission scolaire, on peut dire qu'à toutes fins utiles les conseillers pédagogiques sont disparus. Sans porter de jugement sur les considérations qui ont

amené une telle situation, il faut noter le fait, car l'animation pédagogique demeurera l'outil par excellence pour aider les enseignants à s'intéresser et à s'approprier les programmes.

Une deuxième difficulté vient du fait que le matériel a tardé à paraître. Il est inconcevable que les programmes soient lancés sans que les enseignants aient en main des manuels qui les aident à appliquer ceux-ci. Les enseignants ont investi beaucoup de temps et d'énergie dans la production de matériel didactique en français et en mathématiques, il est clair que ce sont les autres programmes qui ont écopé et c'est malheureux.

Les enseignantes de mon école ont développé leur sens critique vis-à-vis du matériel produit par les différentes maisons d'édition. Dans l'ensemble, elles préfèrent travailler avec deux collections de base. Elles peuvent ainsi mieux répondre aux intérêts des enfants et à leurs besoins de vivre des projets diversifiés.

La troisième difficulté vient de l'analyse de la situation faite par certains journalistes. Des articles parus dans la revue *Actualité* et dans *La Presse*, entre autres, ont jeté une douche froide sur beaucoup d'enseignants qui depuis cinq ou six ans font des efforts plus que louables pour s'approprier les programmes et modifier leur pratique pédagogique. De tels articles, sans vouloir en nier l'importance, ne présentent pas toujours le tableau complet de la situation. Comparer des petits Québécois à des petits Français, c'est faire une comparaison boiteuse. L'enseignant d'ici est différent, les valeurs aussi sont différentes, bref trop d'éléments sont négligés dans ces analyses, mais le résultat est là: on crée dans le public l'image d'une école publique qui ne remplit pas son mandat.

### **Le programme s'accompagne de nouvelles pratiques d'évaluation. Qu'en pensez-vous?**

Ces nouvelles pratiques sont exigeantes pour les enseignants, mais très stimulantes lorsqu'on apprend à bien s'en servir.

*Vie Pédagogique* (novembre 1986) présente un dossier de plusieurs pages sur l'évaluation formative. Ce dossier décrit bien le point de vue des directions d'école, des parents et des enseignants.

Pour résumer, disons que choisir l'évaluation formative c'est choisir la réussite des élèves. Mais, avant même de discuter du bien-fondé d'une telle pratique, il est indispensable qu'on démêle les concepts eux-mêmes. D'un auteur à l'autre, on ne s'entend pas sur ce qu'est une habileté, on

a également certaines difficultés à faire la distinction entre les deux types d'évaluation: évaluation formative et évaluation sommative. Et que dire de l'interprétation critériée et de l'interprétation normative! Comment s'y reconnaître dans tout ça?

Dans mon école, les principes mêmes de l'évaluation formative ne sont pas remis en cause, mais il est urgent que les enseignantes reçoivent au plus tôt des instruments qui leur permettront d'appliquer les principes de l'évaluation formative dans leurs classes.

Il est aussi nécessaire que les enseignantes puissent se rencontrer pour confronter leur pratique, s'entendre sur certains critères et choisir des indicateurs qui pourront être facilement accessibles aux parents. Tout cela prend du temps et exige une grande disponibilité.

### **Les informations transmises par le bulletin vous semblent-elles plus explicites?**

Le but d'un bulletin, c'est d'informer les parents sur les apprentissages faits par leurs enfants. Dans ce sens, le bulletin descriptif leur permet de connaître, de façon précise, ce que leurs enfants apprennent et ce qu'ils doivent consolider. Les élèves n'étant plus placés en situation d'échec, le bulletin permet de bien situer leurs forces et leurs faiblesses. La difficulté du bulletin descriptif réside d'abord dans le choix des indicateurs. Il est difficile de déterminer où se situe la limite entre ce qui est suffisant et ce qui est excessif. Il faut aussi utiliser un niveau de langue approprié pour que les parents puissent en comprendre les énoncés. Il est très important que le bulletin soit expliqué aux parents au début de l'année et qu'à *chacune* des étapes ils soient informés des objectifs évalués dans *chaque* matière.

Par exemple, en novembre dernier, les parents de mon école confirmaient à nouveau leur intérêt pour le bulletin descriptif. Tous étaient d'accord pour dire qu'il était plus explicite et plus utile pour ceux qui veulent aider leur enfant.

**Propos de Michel Ménard, recueillis par Aline Desrochers-Brzeau.**