Document generated on 04/25/2024 7:58 a.m.

Québec français

Le programme
Changements et continuité

Jacqueline Charbonneau

Number 102, Summer 1996

Le nouveau programme de français au secondaire

URI: https://id.erudit.org/iderudit/58619ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Explore this journal

Cite this article

Charbonneau, J. (1996). Le programme : changements et continuité. *Québec français*, (102), 24–27.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1996

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/

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/

Le programme : changements et continuité

par Jacqueline Charbonneau*

La publication de la version 1995 du programme de français du secondaire est encore récente et la majorité des intervenants du milieu n'a pas terminé son analyse approfondie du document. Toutefois, les premières impressions sont nombreuses ; elles sont porteuses de désirs, de convictions, d'habitudes, d'expériences, d'intérêts, de découvertes, de craintes, d'illusions ou de ouï-dire et ne manquent pas de variété : certaines personnes ne voient guère de changement entre la version de 1980 et celle de 1995, d'autres y voient des changements peu nombreux, mais les estiment majeurs, d'autres encore y voient de nombreux changements mineurs ou majeurs. Et, quelle que soit l'impression, il en est pour s'en réjouir, pour approuver, pour s'en désoler, pour condamner, mais bien peu pour s'en désintéresser, tant l'enseignement du français suscite les passions.

Dans le souci de mieux cerner la réalité qui sous-tend l'expression de nos passions linguistiques et pédagogiques, le présent texte s'intéressera à préciser l'esprit ou la lettre de certains aspects du programme, soit les processus, les pratiques et le fonctionnement de la langue.

Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage [1] adopté en 1980 a été maintenu, en réponse à la demande largement formulée par la majorité des répondants lors de la consultation de 1990-1991. Un tel maintien implique la reconnaissance d'un mandat sociopédagogique précis, soit celui de la formation, à l'école secondaire, de praticiens compétents de la langue française parlée et écrite.

L'acquisition des savoirs théoriques ne saurait être dissociée de l'acquisition des savoirs pratiques qui lui donnent sens : l'intégration des divers savoirs dans des pratiques complètes constitue un cran de plus dans le développement et la manifestation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Une connaissance parfaite d'un sujet, du sens des mots, des règles d'accord, des types et des genres de textes, ainsi que des composantes d'une situation de communication ne suffit pas à garantir l'habileté ou l'efficacité d'un scripteur ; il faut encore que ce scripteur sache établir des liens entre ses savoirs, qu'il sache y recourir de façon concurrente ou sélective pour traiter simultanément l'ensemble complexe des éléments qui déterminent et composent une pratique d'écriture. Il n'en va pas autrement pour la formation d'un lecteur averti et d'un locuteur efficace : la maîtrise des apprentissages se confirme par la mise en application de savoirs intégrés.

Le fait d'aborder chaque texte à l'étude par le biais des processus est l'occasion de situer clairement le lieu d'apprentissage approprié de cette nouvelle donnée du programme.

Les processus de lecture, d'écriture et de communication orale

En tant que lecteurs, scripteurs et locuteurs experts, chaque fois que nous sommes placés en situation de comprendre ou de produire un texte écrit ou oral, nous adoptons une façon de faire dont l'expérience nous a appris l'efficacité et, lorsque des difficultés surgissent, nous recourons à diverses techniques également éprouvées de résolution de problème. Il est possible de retracer les étapes de telles démarches et de les décrire. Il est alors commode d'en représenter la progression en procédant à une description selon un ordre linéaire, mais le caractère systémique des démarches, toutes tissées d'interactions et de mobilité, n'est pas ainsi plus apparent. Pour rendre compte de la réalité, la description doit alors être replacée dans une perspective systémique. C'est sous un pareil éclairage qu'il faut considérer le cadre de rédaction du programme : les processus de lecture [2], d'écriture [3] et de communication orale [4] sont présentés de façon linéaire, mais leur dynamique de système est conditionnée par la réalité de chaque pratique.

Le fait d'aborder chaque texte à l'étude par le biais des processus est l'occasion de situer clairement le lieu d'apprentissage approprié de cette nouvelle donnée du programme. Cette constante de rédaction crée cependant une importante redondance qui doit être ramenée à ses justes proportions. En matière linguistique, nul ne doute du besoin de couvrir l'ensemble des apprentissages au programme d'une classe donnée et chacun en planifie l'enseignement en lien avec les textes à l'étude. Il n'est personne pour penser que l'on doive faire ou refaire l'apprentissage de toute la grammaire française chaque fois qu'un texte est travaillé. En matière de processus, le raisonnement

est le même : l'ensemble des apprentissages n'est pas à faire ou à refaire pour chaque texte lu, écrit, écouté ou dit. Il y a des choix à opérer qui relèvent de la planification de l'enseignement.

Mais pourquoi s'intéresser aux processus et quelle est la pertinence d'un enseignement explicite [5] à ce sujet ? On pourrait répondre à cette question par une autre : pourquoi s'intéresser à la syntaxe et quelle est la pertinence d'un enseignement explicite à ce sujet ? Dans un cas comme dans l'autre, les savoirs que nous possédons en tant que lecteurs, scripteurs et locuteurs experts font de nous des points de référence pour l'élève, mais il nous faut toujours rompre le charme monolithique et mythique de la compétence, décomposer le modèle, en démonter les rouages, offrir des unités de travail réduites sur lesquelles l'élève et nous-mêmes pouvons avoir prise. La nature et la pertinence du cheminement d'apprentissage proposé à l'élève peut tenir de l'évidence pour l'expert, mais il n'en va pas forcément de même pour l'apprenti. Il nous revient donc de mettre à la disposition de l'élève les outils nécessaires à la compréhension des éléments sur lesquels il a le pouvoir d'intervenir pour construire ou consolider le détail et l'ensemble de sa compétence. Savoir que le cœur bat permet d'attester de la vie, mais savoir comment il fonctionne permet de distinguer la santé de la maladie, puis d'identifier les causes des bons et des mauvais fonctionnements et enfin de recommander un mode de vie ou d'intervention approprié à la situation...

Les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale

En lecture, en écriture et en communication orale, les étapes des processus constituent des points fixes de référence d'une classe à l'autre. La gradation des apprentissages est le fait de la répartition, par classe, des pratiques et des éléments de contenu propres aux textes, à la langue, aux techniques et aux instruments. Une échelle y précise en outre la progression des apprentissages d'une classe à l'autre : sensibilisation (-), apprentissage systématique (+) et approfondissement (•).

En 1980, le programme préconisait des pratiques illustrant et privilégiant une forme de discours rattachée à une intention de communication. Ce choix répondait à une volonté de remédier à l'exploitation abusive des thèmes survenue avec l'application du programme-cadre de 1969 [6]. Après 1980 est survenue une nouvelle exploitation abusive, celle des genres. En réaction à cet excès et pour répondre à des impératifs d'initiation et d'ouverture à la culture, de stimulation des intérêts et des goûts de l'élève ainsi que de transfert des apprentissages, en 1995, le programme élargit l'éventail des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale.

L'ouverture des pratiques

En lecture, la variété des pratiques concorde avec les impératifs d'apprentissage et rassure, car elle confirme le droit, la pertinence et la liberté de choisir un texte en raison de son intérêt, le droit, la pertinence et la liberté de déborder de la stricte illustration d'un schéma canonique : l'absence de situation finale dans une nouvelle littéraire n'empêche pas qu'il y ait récit et que celui-ci soit digne d'intérêt, le fait qu'un auteur appelle « contes » des textes qui fraient avec la nouvelle littéraire ne compromet en rien la valeur ou l'intérêt des textes.

En raison de la variété préconisée, nous serions justifiés, par exemple, de proposer la lecture de bandes dessinées ou de pièces de théâtre à nos élèves de première secondaire parce que nous trouvons intéressant d'y observer le jeu des dialogues ; nous pourrions aussi proposer la lecture de fables ou de certains contes à nos élèves de quatrième parce que nous trouvons là une occasion d'observer la recherche d'influence sur le destinataire en dehors d'un texte courant à structure argumentative ; nous pourrions encore proposer à nos élèves de cinquième la lecture d'une légende et d'un texte de vulgarisation scientifique pour y observer le point de vue, pour diversifier les pratiques ou pour permettre un traitement comparatif rappelant des pratiques antérieures.

En écriture, les récits littéraires ne sont plus associés à un genre en particulier : la progression emprunte la voie plus large de la vraisemblance, de l'invraisemblance, du fantastique et de la dimension psychologique. En première et en deuxième secondaire, l'importance d'apprendre à bien raconter et à bien décrire l'emporte sur la nécessité de produire un texte obligatoirement littéraire ou obligatoirement courant. En quatrième et en cinquième, l'exigence d'écrire des textes courants d'un genre précis est pondérée par l'exigence d'écrire d'abord des textes variés.

L'esprit d'ouverture qui touche la lecture et l'écriture est également visible en communication orale où l'exposé fait place à la discussion, en première et en deuxième, ainsi qu'au débat, en cinquième.

Parallèlement à cet élargissement de la perspective, apparaît la contrainte des types de textes dont il faut s'empresser de relativiser l'importance pour éviter que cela ne devienne un prochain objet d'exploitation abusive.

En lecture, la variété des pratiques concorde avec les impératifs d'apprentissage et rassure, car elle confirme le droit, la pertinence et la liberté de choisir un texte en raison de son intérêt, le droit, la pertinence et la liberté de déborder de la stricte illustration d'un schéma canonique.

Les types de textes

Parler des types de textes, c'est faire référence à la structure, à l'organisation formelle des textes et aux marques linguistiques de cette organisation, c'est porter sur le texte un regard analogue à celui que nous portons sur la phrase quand nous en considérons la syntaxe, c'est aborder un aspect de ce qu'il est convenu d'appeler la grammaire du texte.

Au cours des vingt-cinq dernières années, les recherches ont démontré qu'il existe dans tout texte une structure d'ensemble, une séquence dominante caractéristique et que, pour tous les textes, il y a cinq types de séquences possibles. Jean-Michel Adam [7] a établi que la séquence dominante d'un texte est de type narratif, descriptif, explicatif, argumentatif ou dialogal et que cette séquence dominante peut inclure une ou plusieurs séquences secondaires. Ces dernières sont également structurées selon l'un ou l'autre des cinq types énumérés (la présence de descriptions et de dialogues dans les récits exemplifie aisément cette réalité). On aura noté qu'il n'y a pas de séquence poétique : cela est dû au fait que les textes poétiques se construisent en épousant l'un ou l'autre des mêmes cinq types.

Cet acquis est important du point de vue didactique, car il nous offre des repères précis pour travailler l'organisation des textes, en compréhension comme en production, et tout particulièrement les notions de continuité et de progression. Le fait que cette grille d'analyse convienne quel que soit le texte réhabilite aussi le recours au texte authentique (par opposition au « texte conçu sur mesure » uniquement pour l'enseignement) lors des apprentissages en compréhension. De plus, la typologie des textes est un point d'ancrage génératif pour le choix des pratiques, car elle est essentiellement perméable aux thèmes, aux genres et aux discours, comme on peut le constater en observant le type narratif que l'on retrouve dans des textes littéraires ou courants développant toutes sortes de thèmes, dans toutes sortes de récits (biographie, roman, légende, etc.) véhiculant toutes sortes de visées (exprimer ses sentiments, agir sur le comportement de quelqu'un, faire rire, etc.).

la typologie des textes est un point d'ancrage génératif pour le choix des pratiques, car elle est essentiellement perméable aux thèmes, aux genres et aux discours.

L'intérêt des types de textes est donc lié à l'étude de l'organisation des textes, soit l'une des trois grandes entrées privilégiées, avec l'étude du contenu et du point de vue, pour les apprentissages relatifs aux textes.

La fréquence des pratiques

Les apprentissages à réaliser au secondaire sont complexes et ce sont les pratiques complètes qui témoignent de leur achèvement. Cependant, le temps d'enseignement et le nombre d'élèves par classe ne constituent pas de puissants incitatifs aux pratiques nombreuses, même si chacun sait que « les habiletés de l'élève se développent si on lui fournit des occasions fréquentes et régulières de lire, d'écrire et de communiquer oralement [8] ». L'élève doit pourtant trouver son compte dans l'état actuel de la situation, sans attendre que nos souhaits et nos demandes d'amélioration soient exaucés. Mais comment tirer meilleur profit et du temps et du nombre, particulièrement en production ?

Des pistes de solution s'offrent à nous qui concourent au renforcement même des apprentissages : les pratiques partielles et progressives, ainsi que l'intégration des apprentissages. Pour les contenus linguistiques, la pertinence du travail systématique sur des unités réduites, simples d'abord (l'accord du participe passé employé avec être, par exemple), puis de plus en plus complexes (l'accord du participe passé des verbes pronominaux, par exemple), nous est connue et familière ; pourtant, parallèlement, nous n'hésitons pas à demander à l'élève de traiter, d'entrée de jeu, toute la complexité d'une pratique complète (écrire un récit, par exemple), avec le résultat que la largeur du spectre des difficultés à résoudre nous apporte une manne variée de difficultés irrésolues. Il nous est alors bien difficile de passer à la systématisation des apprentissages correctifs requis. Pour donner à la tâche des dimensions plus réalistes, il est judicieux de recommander des pratiques réduites, partielles, simples d'abord (la description de personnages, par exemple), puis progressivement plus complexes (la construction d'une intrigue, par exemple) suivies d'un apprentissage spécifique de la façon de lier et d'harmoniser les contenus linguistiques et textuels dans des pratiques complètes. Dans le même esprit, une pratique complète demandée au point de départ devrait par la suite être « démontée », puis étudiée pour le détail de certaines parties ou de certains aspects et, enfin, être progressivement reconstruite par un travail spécifique sur la façon de lier et d'harmoniser le tout, en améliorant la pratique complète initiale [9]. Dans un cas comme dans l'autre, il est économique de jumeler les apprentissages communs à la lecture, à l'écriture et à la communication orale ; de plus, cela favorise les transferts. Ainsi a-t-on tout intérêt à jumeler la lecture des quatre ouvrages narratifs complets et la communication orale, de même qu'à recourir à la communication orale pour travailler l'habileté à réagir aux textes lus.

Ces pistes de solution ne sont ni exclusives ni exhaustives et on pourrait aussi souligner l'intérêt que plusieurs milieux voient actuellement dans l'application de l'approche coopérative.

Le fonctionnement de la langue

L'intégration des apprentissages et leur convergence ont été des préoccupations constantes tout au long de l'élaboration du programme. En déplaçant du discours au texte le point

Les apprentissages à réaliser au secondaire sont complexes et ce sont les pratiques complètes qui témoignent de leur achèvement.

d'entrée privilégié du programme, nous avons résolument opté pour la dimension concrète de la communication et pour la mise en évidence du lien obligé langue-texte. Ce faisant, nous avons aussi opté pour une grammaire traitant la dynamique langue-texte, une grammaire actuelle favorisant l'emprise de l'élève sur ses apprentissages, et nous avons inscrit, dans chaque texte, la nécessité du travail sur la cohérence, soit sur les éléments de continuité et de progression du texte. (Les conceptrices de la partie du programme consacrée à la grammaire de la phrase et du texte a repris et développé cet aspect dans l'ensemble du point 6.) Par la suite, nous avons introduit des renvois (entre crochets) référantaux notions linguistiques précisées dans la partie du fonctionnement de la langue.

Pour illustrer le lien obligé langue-texte et les apprentissages de même nature qui en découlent, l'ouvrage *Grammaire du sens et de l'expression* [10] de Patrick Charaudeau est un outil précieux. Considérons ici le texte descriptif [11], à titre d'exemple. Dans la description, le procédé d'énumération s'applique aux caractéristiques d'un sujet, lesquelles renvoient à des parties, des propriétés ou des qualités du sujet. Pour décrire, toutefois, la construction énumérative ne suffit pas : il faut pouvoir nommer, désigner ou situer des éléments. Ces trois opérations exigent, certes, la connaissance du sujet, mais aussi la connaissance d'un lexique spécifique, d'une syntaxe particulière, d'une orthographe appropriée ainsi que la capacité d'assurer la continuité et la progression des phrases et de l'information, de manière à produire un texte qui soit cohérent, conforme au fonctionnement de la langue et adapté à la situation de communication. Du texte à la langue et de la langue au texte, les liens sont concrets et étroitement tissés : la langue est bel et bien la matière première du programme de français du secondaire.

« Alors que pour d'autres branches d'enseignement : calcul, géographie, dessin, gymnastique, pour ne citer que ces quatre, nous possédons aujourd'hui des méthodes ayant fait leurs preuves, et qui, généralement reconnues ou suivies, conduisent à de bons résultats, dans la langue maternelle, par contre et notamment en grammaire et en composition, nous n'avons pas encore traversé la période des essais et des tâtonnements [12] ». Voilà ce que l'on affirmait au début du siècle, mais, depuis, l'enseignement du français a su tirer parti d'une pléiade de découvertes scientifiques et, dans ce courant de développement, la mise à jour du programme de français du secondaire, par sa rigueur et sa précision accrues, offre des avenues prometteuses pour l'amélioration de la compétence des élèves à lire, à écrire et à communiquer oralement.

---

* L'auteure est enseignante à la Commission scolaire de l'Eau-Vive. Elle a participé à la conception du *Programme d'études. Le français enseignement secondaire*. Soulignons que son travail de conception a été effectué en concertation constante avec Yvon Bellemare, conseiller pédagogique.

Notes

1. Pratique, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances.
2. a) Planifier sa lecture du texte. b) Construire le sens du texte. c) Réagir au texte. d) Évaluer sa démarche de lecture du texte.
3. a) Planifier la production de son texte. b) Rédiger, relire et modifier son texte en cours de rédaction en tenant compte de sa planification, du fonctionnement du texte et de la langue. c) Réviser son texte pour le modifier. d) Évaluer la démarche d'écriture de son texte.
4. a) Planifier sa participation à une situation de communication orale. b) Écouter un texte raconté ou lu à haute voix, une chanson ou un poème, un exposé, visionner un film ou un documentaire, assister à une pièce de théâtre ou en visionner une. c) Réagir aux propos entendus. d) Préparer sa participation à une discussion ou à un débat, préparer un exposé explicatif ou critique. e) S'exercer et ajuster sa présentation. f) Présenter ses propos. g) Évaluer sa participation à une situation de communication orale.
5. TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p. 58-61 (« La métacognition »).
6. *Programme d'études. Français langue maternelle*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1980, p. 4.
7. ADAM, Jean-Michel. *Les textes : types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan Université, série Linguistique, 1992, 225 p.
8. *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec, ministère de l'Éducation, 1995, p. 3.
9. BLAIN, Raymond. « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans Suzanne Chartrand (directrice). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, p. 311-328.
10. CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992, 927 p.
11. *Ibid.*, p. 653-707.
12. JUNCKER, J.A. *L'Enseignement de la grammaire et de la rédaction à l'École primaire*. Rapport pour le XVIII[e] Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse Romande. Saint-Imier, les 10, 11 et 12 juillet 1910, p. 48 in SCHNEUWLY, Bernard et Françoise REVAZ. *Expression écrite. Lire pour écrire, écrire pour lire : une méthode pour maîtriser l'écrit. CM1 cycle des approfondissements. Guide pédagogique*. Paris, Nathan, p.6.