Document generated on 10/12/2024 1:13 a.m.

Québec français

La définition des objectifs du Nouveau programme
Un problème didactique

Lucie Godard and Régine Pierre

Number 119, Fall 2000

Compétences transversales

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56028ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Explore this journal

Cite this article

Godard, L. & Pierre, R. (2000). La définition des objectifs du Nouveau programme : un problème didactique. *Québec français*, (119), 46–49.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2000

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/

La définition des objectifs du Nouveau programme

Un problème didactique

PAR LUCIE GODARD ET RÉGINE PIERRE*

Le volet langue du Programme des programmes publié par le MEQ soulève plusieurs inquiétudes, tant sur le plan théorique que dans son application avec de jeunes apprenants au début de leur scolarité. Un seul cadre épistémologique sous-tend ce programme qui dit vouloir favoriser l'interdisciplinarité. Les valeurs et les objectifs d'apprentissage sont confondus. Les objectifs à atteindre à la fin de la deuxième année du primaire sont les mêmes que ceux que l'on retrouve dans l'actuel programme du secondaire. Il n'y a pas de progression envisagée dans les apprentissages. Nulle part, on ne tient compte du fait que les enfants de première année ne savent ni décoder ni orthographier ni calligraphier les mots. Les connaissances issues des recherches des vingt dernières années dans le domaine sont ignorées. La réalité culturelle des élèves n'est pas considérée.

Des objectifs qui n'en sont pas

Le livre vert, *L'école québécoise* publié en 1981 sous le ministère de Camille Laurin, a longtemps reflété les valeurs que la société québécoise voulait voir véhiculer par l'école. Que le Ministère de l'éducation ait voulu redéfinir ces valeurs au moment de la réforme des programmes est tout à fait justifié. La société québécoise a mûri depuis 20 ans. Toutefois, en voulant réduire ces valeurs à des savoir-faire, les concepteurs de la réforme en ont perdu le sens et cela repose sur une confusion fondamentale à la base de ce programme.

Nulle part dans le programme, on ne peut lire le mot « objectif » et cela est tout à fait volontaire. Pour les concepteurs, le concept d'objectif est lié aux modèles behavioristes qui découpaient les objectifs en comportements tellement spécifiques que l'on finissait par en perdre le sens. C'est là le type de confusion conceptuelle qui est généralisée dans l'ensemble du programme. Parce que l'on remet en question des modèles théoriques, on jette avec eux tous les concepts qui y ont été associés.

Le concept d'objectif est indépendant des modèles d'apprentissage. C'est un concept didactique général qui définit de manière opérationnelle les buts visés par un programme ou une méthode d'enseignement. Les compétences comme les définit le nouveau programme sont les objectifs du programme, la preuve en est qu'il est prévu de les évaluer. Mais comment va-t-on évaluer des objectifs aussi peu opérationnels que les compétences dites transversales? Par exemple, Comment peut-on vérifier « l'appropriation de la culture pour élargir sa vision du monde ? » Quel est le degré d'appropriation souhaité en première année, en deuxième année, en sixième année ? Comment peut-on définir la vision du monde selon l'âge des élèves ? En fait, ce que le ministère regroupe sous les compétences transversales sont des objectifs incidents, c'est-à-dire des objectifs que l'on vise à travers d'autres objectifs mais que l'on ne peut pas évaluer.

Des objectifs pour le secondaire dans un programme pour le primaire

Alors que le programme est défini pour le primaire, la plupart des objectifs se rapportent à des compétences que les enfants ne maîtrisent véritablement qu'au secondaire. Cela aussi, c'est un choix du Ministère. Ce choix est lié à la confusion qui entoure la définition de ce qu'est un objectif, mais aussi à la confusion qui entoure la conception que le Ministère a d'un programme d'enseignement. Depuis trente ans, contrairement à ce qui se passe en France, par exemple, le Ministère de l'éducation québécois a voulu avoir le contrôle absolu sur les objectifs et les méthodes d'enseignement.

Le concept d'objectif est indépendant des modèles d'apprentissage. C'est un concept didactique général qui définit de manière opérationnelle les buts visés par un programme ou une méthode d'enseignement.

Le nouveau programme reflète son ambivalence quant au pouvoir qu'il veut toujours exercer. Il a choisi de ne définir que des objectifs généraux, ceux qu'il veut imposer à l'échelle de la province et qui doivent être atteints à la fin de ce qu'il considère être le niveau d'éducation fondamentale que tous les jeunes Québécois devraient atteindre. C'est un choix

qui peut se justifier d'un point de vue politique mais qui pose des problèmes didactiques fondamentaux. Ces problèmes sont d'autant plus importants, que le programme reste très spécifique quant à certains contenus d'enseignement. Mais voici une autre confusion fondamentale.

Des connaissances générales plutôt que des connaissances disciplinaires

Alors que le programme définit dans le détail les connaissances générales qui doivent être enseignées et qui sont regroupées sous les contenus thématiques, il reste très vague quant aux connaissances disciplinaires et cela tient essentiellement à deux problèmes. Depuis vingt ans, le ministère de l'Éducation a tenu à l'écart les spécialistes des disciplines, ce qui s'est reflété dans les programmes de formation des maîtres avec, pour conséquence, une perte d'expertise disciplinaire. Ce choix repose sur les orientations théoriques qu'a privilégiées le Ministère depuis la réforme de 1979. Le problème vient de ce que ces orientations théoriques, qui se justifiaient à l'époque, se sont transformées en une idéologie qui a bloqué toute évolution de la réflexion.

Que penser d'un enfant qui connaît un texte par cœur et qui le récite en tenant son livre dans la main ou encore d'un enfant qui répond correctement à des questions sur un texte que l'enseignante a lu oralement ?

Si les modèles fonctionnels et constructivistes ont apporté beaucoup à la compréhension des processus d'apprentissage, ces modèles, comme tous les modèles théoriques, ne sont pas exhaustifs et ils ne s'appliquent pas de la même manière à toutes les disciplines. Les modèles constructivistes n'éclairent que très peu la problématique de l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, d'autres modèles se sont développés depuis trente ans qui sont beaucoup plus appropriés aux enjeux de l'école d'aujourd'hui. Mais ces modèles sont peu ou mal compris. Le socio-constructivisme dont on se réclame est tout aussi ancien que le modèle de Piaget, et ce n'est pas plus un modèle d'enseignement que ne l'était le modèle de Piaget. Ni l'un ni l'autre ne sont non plus des modèles d'apprentissage mais des modèles de développement et voilà une autre confusion fondamentale à la base de nos programmes depuis 20 ans.

Le développement de l'enfant n'est pas considéré

Alors que l'on se réclame de modèles constructivistes dont le fondement même est la prise de conscience que les enfants ne raisonnent pas comme des adultes mais que leur compréhension de la réalité évolue avec l'âge, les objectifs du programme ne respectent même pas le niveau de développement des enfants.

Ainsi, le programme de la maternelle comporte trois objectifs de base: apprendre à se connaître, apprendre à connaître les autres et apprendre à connaître son environnement. On y intègre certains objectifs cognitifs mais de façon tellement timide qu'au niveau de la conscience de l'écrit, par exemple, ce programme est en retard de plus de vingt ans sur l'état des connaissances dans le domaine. D'une part, cette résistance à vouloir ouvrir le programme de maternelle nie le fait établi que la majorité des enfants d'aujourd'hui ont commencé à s'éveiller à l'écrit bien avant d'arriver à la maternelle. Mais surtout, elle place les enfants qui n'ont pas eu cette chance en situation de difficultés d'apprentissage. Le fossé qu'ils doivent franchir lorsqu'ils arrivent en première année entre les objectifs du programme de maternelle et les objectifs du premier cycle du primaire est tellement grand que la plupart d'entre eux ne peuvent le combler. Comment ces enfants pourraient-ils « *lire des textes courants et littéraires diversifiés* » dès la première année, comme le prescrit le programme alors qu'ils ne maîtrisent même pas les concepts de l'écrit et qu'on ne prévoit pas dans le programme de première année de leur enseigner les stratégies de reconnaissance de mots ?

Le choix du ministère de rester au niveau des objectifs généraux pose un problème majeur en première année. Comme il n'y a pas de progression précisée, un élève qui lirait des livres de Caillou [1] à la fin de la deuxième année aurait-il atteint les objectifs ? Et comment savoir à la fin de la première année si un enfant atteindra les objectifs de deuxième année ? Que penser d'un enfant qui connaît un texte par cœur et qui le récite en tenant son livre dans la main ou encore d'un enfant qui répond correctement à des questions sur un texte que l'enseignante a lu oralement ? Ces comportements pourraient laisser croire à l'enseignante, comme cela arrive fréquemment, que ces enfants ont atteint les objectifs du programme puisqu'ils montrent un certain niveau d'aisance et d'autonomie face au texte et qu'ils ne semblent pas avoir de problème de compréhension. Mais est-ce cela, savoir lire en première année? Comment s'opère le passage entre le début de la maternelle et la deuxième année ? Il est impossible pour les enseignantes de s'en faire une idée en lisant le programme et donc, il leur est impossible de savoir si les enfants progressent

Que penser d'un enfant qui connaît un texte par cœur et qui le récite en tenant son livre dans la main ou encore d'un enfant qui répond correctement à des questions sur un texte que l'enseignante a lu oralement ?

normalement ou pas. C'est d'autant plus un problème que le Ministère ne prévoit pas d'évaluation à la fin de la maternelle ni à la fin de la première année, mais seulement à la fin de la deuxième année.

Même pour la deuxième année, la définition des objectifs pose problème. Les compétences et habiletés identifiées ne peuvent être exercées que par des lecteurs qui maîtrisent les mécanismes du code puisqu'il est impossible de survoler un texte quand on ne reconnaît pas un certain nombre de mots et qu'on ne peut anticiper un mot si on ne sait pas lire une bonne partie du texte et ce même lorsque le texte est accompagné d'illustrations. Contrairement à ce que croient la plupart des enseignants, si les illustrations facilitent l'activation des connaissances antérieures, elles ne garantissent pas l'anticipation des mots du texte.

Il en est de même pour les objectifs visés en écriture. La seconde compétence visée est d'écrire des textes variés. Or, au début de la première année, les enfants peuvent tout au plus dicter des textes à un scripteur expérimenté. Si l'on se réfère aux travaux de Ferreiro et Teberosky et à ceux de nombreux autres chercheurs, un enfant de première année qui écrit par lui-même pourra tout au plus avoir une écriture syllabico-alphabétique. Comment les enseignantes vont-elles évaluer ces productions si elles s'appuient sur le programme et sur les croyances qui dominent encore dans le milieu, croyances qui font que beaucoup d'enseignantes ne permettent pas aux enfants d'écrire tant qu'ils ne connaissent pas l'orthographe d'un mot ? Ces habiletés ne s'adressent pas à des élèves en début de lecture mais plutôt à des élèves de fin du primaire ou du secondaire. Ici encore, on a tout confondu.

Les recherches des dernières décennies ne sont pas mises à profit

Les recherches des deux dernières décennies, tant les recherches américaines que les recherches européennes et certaines recherches québécoises, ont remis en question plusieurs des postulats qui sous-tendent nos programmes depuis 1979 et pourtant, elles ne sont jamais citées. Dès 1981, nos recherches avaient montré que les enfants du primaire font peu d'anticipations et que lorsqu'ils en font, ils anticipent rarement le mot juste. Elles montraient par ailleurs en 1994, que contrairement à ce que présupposent également les méthodes québécoises, les lecteurs du primaire ne sélectionnent pas les mots à lire. Les mouvements des yeux sont au contraire réguliers et tous les mots sont traités. Enfin en 1992, elles avaient montré que si les connaissances antérieures influencent la compréhension, elles n'influencent pas directement les processus de lecture. Ces recherches, qui invalident directement le modèle d'enseignement qui sous-tend nos méthodes québécoises, ont été largement corroborées. Elles rejoignent, en outre, un vaste ensemble de recherches à l'échelle internationale qui appuient l'hypothèse selon laquelle, au début de l'apprentissage, la lecture et la compréhension sont des processus complémentaires mais distincts. Les travaux de Catts et Kahmi aux Etats-Unis, de Morais, et Fijalkow en Europe, de Stanovich, au Canada, pour n'en citer que quelques-uns parmi les plus importants, arrivent à la même conclusion : aucune méthode ne peut enseigner la compréhension en lecture efficacement sans passer par l'enseignement des mécanismes de décodage qui, eux-mêmes, reposent sur le développement de la conscience phonologique. Pourtant la conscience phonologique est totalement ignorée dans ce programme et le rôle des mécanismes de décodage est minimisé et confus.

La réalité culturelle est totalement occultée

L'un des enjeux majeurs de cette réforme était de permettre à l'école québécoise de s'ajuster à l'évolution de la société québécoise et cela supposait de prendre en compte la réalité du multiculturalisme et l'évolution de la culture. Pourtant rien de cette réalité ne transparaît dans le programme. Ce constat est d'autant plus navrant que les concepteurs du programme se réclament des modèles socio-constructivistes qu'ils avancent comme une nouvelle idéologie.

Si les concepteurs du programme et ceux qui les conseillent avaient vraiment lu Vygotsky, le père du socio-constructivisme, ils sauraient que cette théorie est loin d'être nouvelle. Ses premières publications remontent à 1915 et il est connu aux États-Unis depuis plus de trente ans, alors que paraît le premier recueil de ses écrits : *Thought and Language*. Ils sauraient surtout qu'il y a beaucoup plus dans

Lorsqu'on parle de culture dans la perspective socio-constructiviste, on réfère aussi aux différences de culture qui s'installent d'une génération à l'autre et qui n'ont jamais été aussi importantes que depuis 20 ans. Les enfants d'aujourd'hui n'ont pas été élevés dans le même contexte que leurs parents.

ce modèle que le concept de « *zone proximale de développement* », auquel on réfère constamment. Ce concept en lui-même n'apporte pas grand chose de plus que le concept de stade introduit par Piaget. À sa manière, Piaget aussi avait parlé de cette « *zone proximale de développement* » qui, pour lui, correspondait au moment où l'enfant était prêt à passer au stade supérieur. Comme l'ont montré Scribner et Cole (1981) dans une des recherches les plus importantes des trente dernières années, l'apport fondamental de Vygotsky a été de démontrer que le milieu social général façonne les processus cognitifs et « *que la culture devient partie intégrante de la nature de chaque individu* ». Autrement dit, des enfants de cultures différentes n'ont pas seulement des langues et des connaissances différentes, mais ils n'ont pas développé les mêmes rapports à la connaissance et les mêmes processus lorsqu'ils arrivent à l'école. Ils n'apprennent donc pas de la même manière.

Ainsi, la notion de culture chez Vygotsky va bien au-delà du sens restreint qu'on lui donne dans les programmes où on la réduit à la culture littéraire. Lorsqu'on parle de culture dans la perspective socio-constructiviste, on réfère aussi aux différences de culture qui s'installent d'une génération à l'autre et qui n'ont jamais été aussi importantes que depuis 20 ans. Les enfants d'aujourd'hui n'ont pas été élevés dans le même contexte que leurs parents. Ces enfants sont nés avec la télévision et avec l'ordinateur, et ces médiums les ont ouverts sur le monde dès leur naissance. Ils n'ont pas le même rapport au monde et ils n'appréhendent pas la langue de la même façon que leurs parents : ils ont développé des types et des niveaux de littératie différents.

De toute évidence, cette réflexion sur les nouveaux enjeux qui confrontent l'école du XXIe siècle, n'a pas été faite. Vouloir faire des enfants des consommateurs avertis ou les initier aux rudiments de l'informatique ne sont que des objectifs bien limités par rapport à l'importance de ces enjeux. Les impacts des transformations qu'ont subies les sociétés informatisées vont bien au-delà de ces compétences transversales. L'enseignement du français, qui aurait dû être la première compétence transversale, est particulièrement touché par ces transformations. Non seulement, le rapport à l'écrit a changé en ce sens qu'on lui donne notamment plus d'importance que jamais, mais le rapport à la langue de manière générale a changé et la langue elle-même a changé pour s'ajuster aux nouvelles fonctions qu'elle exerce alors que la communication éclate, que les frontières linguistiques sautent et qu'une langue comme le français, porteuse d'une culture qui a façonné la civilisation occidentale, ne cesse de prendre du recul sur l'échiquier linguistique mondial.

Conclusion

Le ministère de l'Éducation a voulu être seul maître d'œuvre de cette réforme. Il a choisi lui-même ses maîtres à penser en prenant bien garde de ne consulter que ceux qui partageaient l'idéologie dominante depuis 20 ans. Le problème, c'est que les conséquences de ses choix vont peser lourdement sur la conception des méthodes qui vont devoir appliquer ce programme et sur la formation des maîtres qu'il contrôle également. Mais en bout de ligne, ceux qui vont subir les conséquences de ces choix, ce sont les enfants, et particulièrement les enfants qui ne peuvent compter sur leur milieu familial pour compenser les lacunes de l'école.

---

* *Lucie Godard est professeure à l'Université du Québec à Montréal et Régine Pierre est professeure à l'Université de Montréal.*

Note

1. Exemple : M. Chartrand et H. Desputeaux, *Caillou dans le bain*, Éditions Chouette, 1989.

Références

CATTS H. et A. G. Kahmi, *Language and Reading disabilities*, Boston, Allyn and Bacon, 1999.

FERREIRO, E.et A. TEBEROVSKY, *Literacy before Schooling*, Exerter, N.H., Heineman, 1982.

FIJALKOW, J, *Mauvais lecteur, pourquoi ?*, Paris, PUF, (2e édition), 1990.

MORAIS, J, *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1994.

PIERRE, R. (1981), « L'anticipation dans la compréhension du texte écrit », Thèse de doctorat publiée dans *Reading Canada Lecture*, 2,4, 1983,32-46.

PIERRE, R. et M. LAVOIE, « La compréhension de textes informatifs en première année : influence de la structuration préalable des connaissances. R. Pierre (ed.) La compréhension de textes écrits en langue maternelle et en langue seconde: perspective cognitive » *Scientia Paedagogica Experimentalis, XXIX, I. Topical Issue. 99-119*, 1992.

SCRIBNER, S. et M. COLE, *The Psychology of Literacy*, Cambridge. Mass, Harvard Unviersity Press, 1981.

STANOVICH, K.E, « Word Recognition: Changing Perspectives » dans BARR, R., *et al.*, *Handbook of Reading Research*. Volume II, 418-453.

VARGAS et PIERRE, R. (1990), « Les mouvements des yeux au cours de la lecture. : reflets des processus de compréhension » dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada.*, 617-625.

VYGOTSKYI, L. S. , *Pensée et langage*, Paris, Messidor, 1985 (Traduction française de *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T. Press, 1962).