

Nouveau programme, nouvelles pratiques?

Bernard Bettens et James Rousselle

Numéro 38, mai 1980

Le nouveau programme de français au secondaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57003ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bettens, B. & Rousselle, J. (1980). Nouveau programme, nouvelles pratiques? *Québec français*, (38), 25–29.

■ ■ ■
□

NOUVEAU PROGRAMME, NOUVELLES PRATIQUES?



Cet article a comme principale intention d'éclairer les enseignants sur les implications directes qu'aura le nouveau programme sur leur enseignement.

En effet, si l'on veut éviter les erreurs commises lors du lancement du programme-cadre, il faut d'abord que les enseignants soient en mesure de saisir toutes les dimensions du nouveau programme, afin de pouvoir juger et critiquer les divers modes d'implantation qu'on leur proposera. Il nous semble donc essentiel que, pour ce faire, ils aient dès maintenant une vue générale sur les changements qu'exige le nouveau programme et sur ce qui les attend, lorsqu'ils devront procéder à son application.

Les réactions qu'ont eues certains de nos collègues, après une rapide lecture du programme, sont souvent diamétralement opposées. Certains d'entre eux, parce qu'ils ont reconnu au passage des formes de discours qui leur étaient familières, un métalangage grammatical traditionnel ainsi qu'un processus d'apprentissage au premier abord rassurant, pensent que somme toute, il n'y a pas grand-chose de nouveau et que cela ressemble à «de l'ancien servi à la moderne». D'autres, au contraire, désarçonnés par les implications d'une pédagogie axée sur la communication et par l'importance accordée à chacune des composantes de la situation de communication, ne sont pas loin de penser que l'introduction du nouveau programme risque de les rendre, du jour au lendemain, incompétents.

Nous allons essayer d'examiner ce qu'il en est réellement. Après avoir

par **bernard bettens**
et **james rousselle**

dressé un rapide portrait de ce que nous croyons être la situation de l'enseignement actuel du français, nous verrons les changements que le nouveau programme apporte et ce qu'il récupère de la pratique actuelle.

LA SITUATION ACTUELLE

L'enseignement du français nous apparaît comme la résultante de plusieurs influences successives. Les enseignants les ont subies, en tentant, tant bien que mal, de s'adapter aux unes et aux autres. C'est une erreur courante que de faire reposer l'état de la pédagogie actuelle du français sur les seules épaules des enseignants. La situation actuelle de l'enseignement dépend beaucoup plus de facteurs extérieurs que des enseignants eux-mêmes.

Parmi ces influences, on retrouve la pratique traditionnelle et les pressions sociales, les modèles ministériels, les plans d'études régionaux, l'organisation scolaire et les traces qui subsistent du programme-cadre.

Il en résulte que la marge de manœuvre de l'enseignant, son initiative personnelle et sa créativité ont été considérablement réduites par ces divers facteurs.

La pratique traditionnelle

Une bonne part de la pratique actuelle s'inspire de «l'enseignement traditionnel». Cette situation s'explique par le fait que certains enseignants répètent les modèles qu'ils ont vécus ou que certains autres y sont revenus sous l'influence des pressions sociales.

Les modèles ministériels

Parmi les divers outils fournis par le Ministère, les modèles d'évaluation que sont les examens de fin d'études ont une influence marquante sur la pratique actuelle. Par exemple, la manière dont on enseigne l'oral et la compréhension de texte est le résultat direct de cette influence.

Les plans d'étude régionaux et le matériel didactique

Les plans d'étude régionaux ont été les seuls instruments qui ont permis aux enseignants de mettre en pratique le programme-cadre. On ne peut douter de leur application. Cependant, comme ces plans d'études n'ont jamais été soutenus par un matériel didactique adéquat, les enseignants ont dû se rabattre sur le matériel existant, qui était souvent un matériel français «adapté» et se présentait sous la forme de textes accompagnés de l'habituel cahier d'exercices. La majorité du matériel produit au Québec a repris lui aussi ce modèle qui était malheureusement très souvent en contradiction avec le programme-cadre.

L'organisation scolaire

L'organisation scolaire et les conditions matérielles dans lesquelles doit évoluer l'enseignant ont une influence directe sur ses choix pédagogiques. Par exemple, la grille horaire qui compartimente les interventions du maître en cinq unités de 45 minutes, le nombre élevé d'élèves par classe et leur répartition, les quatre bulletins annuels sont autant de facteurs qui ont pu inciter l'enseignant à privilégier des activités du type de l'exercisation plutôt qu'une approche plus dynamique.

Le programme-cadre

Il a laissé certainement plus de traces que l'on veut bien se l'imaginer au premier abord. Les nouvelles formes de discours qu'il a introduites sont encore en vigueur (ex. message publicitaire, éditorial).

L'utilisation du thème comme élément intégrateur, même si elle a diminué, subsiste. L'enseignement de l'oral, après les critiques dont il a fait l'objet, demeure quand même; cela s'explique peut-être à cause des examens du Ministère. La distinction entre les « quatre savoirs »,

survit également, bien que dans l'usage, elle soit moins rigoureuse.

Une analyse de la manière dont ces « quatre savoirs » sont exploités devrait nous permettre de préciser et de compléter notre portrait de la situation actuelle.

Le savoir lire

Actuellement, la pratique du savoir lire consiste généralement dans la présentation d'un texte, littéraire ou informatif, suivie d'un questionnaire portant sur le lexique, sur la structure du texte et sur son sens, sur l'idée directrice et les idées



secondaires, sur la grammaire ou la syntaxe (analyse logique ou structurale).

D'autre part, certains enseignants ne ménagent pas leurs efforts pour inculquer aux élèves le goût de lire, en leur présentant, dans un programme de lecture, des livres de qualité. On fixe un certain nombre de livres à lire par année, de même qu'un certain nombre de formes, répartis pour chacun des degrés (par exemple: trois contes en sec. III, etc.). Ces lectures sont souvent suivies d'un compte rendu oral ou écrit.

De nouvelles formes ont été introduites: le journal avec la nouvelle journalistique et l'éditorial, le message publicitaire, la bande dessinée...

Le savoir écrire

Sur ce sujet, les enseignants ont été l'objet de pressions venant de tous les côtés. La structure scolaire actuelle et les pressions sociales semblent ne leur avoir laissé qu'une solution: l'exercice, c.-à-d. les exercices pour développer des habiletés orthographiques et syntaxiques. Il apparaît impossible de faire rédiger aux élèves des textes en quantité suffisante pour assurer des apprentissages. Quand on peut le faire, les textes ne sont produits qu'à la suite de l'étude d'une forme. Il n'y a que peu d'exercices d'écriture pendant l'étude même de cette forme.

Le savoir parler

On a réussi à faire parler les élèves, sans toutefois pouvoir déboucher sur une exploitation rentable des productions orales et de leurs résultats. Les examens du Ministère ont ici fortement agi; immédiatement après la production de l'élève, on l'évalue. On évalue, mais en fait, on ne fait pas d'apprentissages. Même en ce qui concerne l'évaluation de l'oral, les moyens sont limités et plus ou moins sérieux. Pourtant, intuitivement, cette volonté d'aller plus loin est ressentie par les enseignants. Les efforts entrepris par certains d'entre eux qui avaient compris que seuls le vidéo et le magnétophone permettaient l'objectivation de l'oral et qui s'étaient équipés pour cela d'un atelier de français, n'ont pas été suffisamment soutenus par le milieu et par le Ministère.

Le savoir écouter

C'est le parent pauvre; ici plus qu'ailleurs encore, les moyens et le matériel ont manqué. On a balancé entre un point de vue physiologique et un point de vue axé sur la compréhension du contenu. Où sont les références, les expériences, le matériel mis à dispo-

sition? On traite le savoir écouter, le plus souvent rapidement, de pair avec le savoir parler.

En conclusion, il ressort de ce portrait que l'implantation du nouveau programme devrait être parfaitement réussie et avoir un impact particulièrement pressant si elle veut contrebalancer, ne serait-ce qu'en partie, la dynamique actuelle.

LE NOUVEAU PROGRAMME

Compréhension et production

La première caractéristique de ce nouveau programme est de regrouper les habiletés linguistiques en deux catégories: les habiletés à produire un discours et les habiletés à comprendre un discours. C'est donc l'abandon de la distinction entre les quatre savoirs qui était considérée comme la principale entrée du programme-cadre.

À première vue, cela peut apparaître comme une modification mineure. Cependant nous pensons qu'il s'agit d'un changement fondamental. Dans la pratique, les habiletés à écrire et à parler seront traitées en parallèle, ce qui facilitera les transferts dans l'apprentissage.

Ce regroupement se justifie par la présence d'éléments communs à ces deux activités. Par exemple, lors de la production de discours oraux on demandera à l'élève de tenir compte de chacune des caractéristiques des récepteurs; la démarche sera identique en ce qui concerne la production de discours écrits.

Cette manière de procéder assure une meilleure intégration des contenus.

Sur le plan de la compréhension, l'habileté à déceler l'intention de l'émetteur, lors de la lecture d'un texte, sera traitée de la même manière lors de l'écoute d'une communication orale.

Le processus d'apprentissage

Parmi les trois phases de ce processus (pratique, objectivation et acquisition de connaissances) la plus novatrice est sans doute la phase de l'objectivation de la pratique. Les deux autres (pratique et acquisition de connaissances) sont mieux connues.

En effet, le programme-cadre nous a habitués à placer les élèves en situation de pratique. Les activités d'acquisition de connaissances, pour leur part, sont régulièrement exploitées et avaient déjà une large place dans l'enseignement traditionnel.

L'objectivation

Le nouveau programme se distingue par le fait qu'il insiste sur l'importance de

Le changement fondamental en ce qui concerne les acquisitions de connaissances réside dans le fait qu'elles doivent toutes être subordonnées aux activités de pratique et d'objectivation.

l'objectivation. Heureusement, il fournit de plus les outils et les moyens pour permettre et pour faciliter cette objectivation.

Chaque pratique est accompagnée d'un contenu d'objectivation précis. Le programme suggère également des activités susceptibles de provoquer l'objectivation et de la mieux structurer.

L'enseignement actuel semble utiliser le processus suivant: pratique et évaluation. L'acquisition de connaissances est traitée comme une activité se suffisant en soi. Le changement fondamental amené par le nouveau programme réside dans l'importance qu'il accorde à l'objectivation. Par exemple, à la suite de la production d'un texte ou d'un discours oral, on reviendra sur cette pratique pour analyser ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné et pour en rechercher les raisons. On pourra se pencher ensuite sur la manière d'améliorer cette production.

Dans la pratique actuelle, ce qui se rapprocherait le plus de cette démarche d'objectivation serait l'activité de correction d'un brouillon de texte avec l'élève ou avec la classe entière.

Désormais, le professeur devra systématiser cette activité de retour. Nous avons vu plus haut qu'il avait à sa disposition pour ce faire un contenu d'objectivation ainsi qu'une série d'activités provoquant cette objectivation.





Le propre du nouveau programme est de rendre les élèves de plus en plus conscients des exigences de la communication et de leur montrer comment la connaissance et la maîtrise des composantes de la situation leur donnent un certain pouvoir face à la communication.

Si l'on observe notre fonctionnement de tous les jours, on s'aperçoit que l'objectivation est la seule activité qui garantisse vraiment l'apprentissage. Le processus d'apprentissage choisi dans le programme semble être celui qui, parmi les nombreux processus possibles, donne les meilleurs résultats en langue maternelle.

La pratique

Le nouveau programme propose de lancer les élèves dans des situations qui leur permettent de lire, d'écouter ou de produire différents discours oraux ou écrits. Pour rentabiliser ces pratiques, il exige, tout en reconnaissant les limites de la situation scolaire, que les activités de pratique s'apparentent le plus possible aux pratiques de la vie courante, dans le sens où il demande, par exemple, de lire en classe pour les mêmes raisons qu'on lit dans la vie courante. Il s'agira par exemple de lire un texte d'information parce que l'on a besoin d'informations et non pas simplement pour répondre à un questionnaire. Il en est de même pour les situations de production.

Le rôle de l'enseignant est donc ici particulièrement difficile ; dans le cas qui nous préoccupait plus haut, il s'agira de placer les élèves dans des situations qui vont créer chez eux un besoin d'information. La lecture de ces textes et l'objectivation qui suivra devront normalement garantir de meilleurs apprentissages et prépareront en même temps le transfert de ces acquisitions dans d'autres situations.

Les acquisitions de connaissances

Le changement fondamental en ce qui concerne les acquisitions de connaissances réside dans le fait qu'elles doivent toutes être subordonnées aux activités de pratique et d'objectivation. Comme nous l'avons vu lors de la

pratique, il faut faire acquérir des connaissances parce que les étudiants en ont besoin. Par exemple, au sujet du conte, les connaissances seront acquises parce qu'elles sont nécessaires à la lecture ou à la production de contes.

En bref, les acquisitions de connaissances doivent être directement opérationnelles, motivées et justifiées par une activité de pratique ou d'objectivation.

L'exercitation est donc subordonnée à la situation de communication. En plus des acquisitions de connaissances sur le fonctionnement de la langue, le nouveau programme introduit des acquisitions de connaissances sur le fonctionnement des discours et sur la situation de communication.

La situation de communication

C'est vraisemblablement la nouveauté majeure du programme.

Le programme-cadre avait déjà comme principal objectif de développer l'habileté à communiquer. L'apport du nouveau programme réside dans le fait qu'il précise les composantes de la situation de communication, puis fournit les outils qui permettent de faire le lien entre ces composantes et le fonctionnement de la langue et des discours. On tient déjà compte de ces éléments dans la pratique courante. Quand un enseignant reprend un élève sur la façon dont celui-ci s'adresse à un interlocuteur, il est clair qu'il tient intuitivement compte des caractéristiques du récepteur. Le programme innove dans la mesure où il structure ces éléments et où il les explicite. Il propose pour chaque pratique des activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances directement en rapport avec chacune des composantes de la situation de communication. Si le programme-cadre voyait la langue comme un outil au service de la communication, le nouveau programme précise chacun des éléments à développer en ce qui concerne les habiletés reliées à la situation de communication.

Le propre du nouveau programme est de rendre les élèves de plus en plus conscients des exigences de la communication et de leur montrer comment la connaissance et la maîtrise des composantes de la situation leur donne un certain pouvoir face à la communication.

L'inverse est vrai aussi. On les amènera à découvrir comment les messages qui leur sont adressés fonctionnent de la même manière en prenant en considération chacune des composantes de la situation.

Cette relation entre situation de communication et fonctionnement de la langue et des discours est si importante qu'elle devient la clé du nouveau programme. L'étude du fonctionnement même de la langue lui est subordonnée.



Par exemple, l'étude des différentes variétés de langue, l'étude de la syntaxe ou du lexique seront toujours envisagées sous l'angle d'outils au service de la communication et non plus comme des en-soi. Par exemple, il est intéressant de maîtriser les différentes structures interrogatives pour des fins de communication et ceci en étroite dépendance avec toutes les composantes de la situation (intentions, rapports émetteur-récepteur, etc.), et non simplement comme une connaissance théorique de la langue.

Dans cette optique, chaque élément de la langue a un double aspect: d'une part le rôle qu'il joue sur le plan grammatical et d'autre part celui qu'il joue dans la situation de communication.

La langue et ses contraintes sont envisagées comme des ressources au service de la situation de communication. Par exemple, le mot «tu» est évidemment un pronom personnel, mais son utilisation dans un discours, si elle est envisagée dans son contexte situationnel va nous fournir de nombreuses indications sur l'intention de l'émetteur ou sur le récepteur (familiarité, réduction, simplification ou démagogie s'il est utilisé à la place de vous, etc.).

On appelle ce rôle que jouent les éléments de la langue en fonction de la situation dans un discours particulier, les fonctions discursives.

La volonté d'étudier la langue en fonction du sens et en fonction de la situation de communication se retrouve dans tout le programme. L'étude de la syntaxe est orientée autant sur l'aspect

du sens que sur l'aspect grammatical. Quand on recherche les mots ou les parties de phrases qui révèlent les circonstances, on observe comment la structure est au service du sens. Il en est de même pour le fonctionnement des discours. Quand, lors de l'étude du discours narratif, on relève et on compare l'ordre, la durée et la fréquence des événements relatés par rapport aux événements réels, on essaie d'abord de comprendre le sens du récit.

Même s'il est intéressant pour l'élève d'étudier la langue comme un système isolé, de démontrer cet outil pour voir comment il fonctionne, il est indispensable de le mettre d'abord au service de la communication. Il ne faut pas apprendre à écrire avant de communiquer mais bien apprendre à écrire en communiquant.

L'évaluation

Pour être en accord avec ce que nous venons de voir, l'évaluation doit porter beaucoup plus sur les habiletés langagières que sur les connaissances. C'est un changement majeur, mais c'est aussi un défi pour l'enseignant. L'important n'est pas seulement que l'élève «connaisse la règle», ou encore sache l'appliquer dans des exercices, mais bien qu'il l'applique dans ses pratiques de compréhension ou de production. Il faut qu'il soit capable de mettre ses connaissances au service de la communication et c'est cette habileté-là qui doit être évaluée. C'est un point de vue qui exige du professeur de nouveaux instruments et de nouvelles méthodes d'évaluation qui ne sont pas contenus dans le programme. Comme il est hors de question de demander à l'enseignant de construire ces instruments, il est donc nécessaire qu'ils lui soient fournis par des spécialistes.

Le matériel didactique

Le matériel didactique adéquat, comme les instruments d'évaluation, est à peu près inexistant pour le moment. Nous répétons qu'il est de première importance pour le succès de l'implantation du programme, de pouvoir livrer aux enseignants ces instruments le plus tôt possible.

Une partie du matériel existant peut heureusement être récupérée. Les corpus de textes, les exercices de grammaire par exemple, peuvent être réutilisés, à la condition que l'on change radicalement le point de vue de leur utilisation.

On devra remplacer le questionnaire traditionnel sur les textes par une *objectivation axée sur la communication*.

De plus, la présentation de ces textes sera précédée d'une mise en situation, qui en justifiera ou qui en provoquera la lecture. Quant au matériel grammatical, il est récupérable s'il est mis au service des activités de pratique et d'objectivation de la pratique.

« Le culturel »

On tente depuis longtemps de mettre les élèves en contact avec les différents discours en usage dans la communauté francophone. Le nouveau programme se situe simplement dans une perspective plus globale de la formation de l'étudiant. En plus de développer les habiletés langagières, il demande que l'élève prenne connaissance des différentes valeurs véhiculées par les discours et qu'il se situe face à ces valeurs. C'est le premier pas qui mène à l'autonomie. Cette démarche peut apparaître nouvelle pour beaucoup d'enseignants.

CONCLUSION

On peut résumer les apports du nouveau programme en cinq points principaux:

1. l'introduction d'un processus d'apprentissage obligatoire (pratique, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances);
2. la mise en lumière des composantes de la situation de communication;
3. une plus grande précision: des activités de pratique et un contenu linguistique obligatoires pour chaque degré;
4. le fait de fournir les démarches qui permettent l'objectivation et l'acquisition de connaissances;
5. un changement radical de point de vue au sujet de la langue. La langue est envisagée sous un double aspect: un système de règles et de contraintes mis au service de la communication.

Ce programme est novateur et intéressant. Son implantation présentera cependant des difficultés. S'il est possible de récupérer beaucoup d'éléments de la pratique actuelle il est de toute importance de fournir aux enseignants les moyens qui vont leur permettre le changement de point de vue dont nous parlions plus haut. Et cela ne peut se faire que par un soutien et une animation constante. On devra leur fournir également, et le plus rapidement possible, les instruments d'évaluation et le matériel didactique nécessaires. *Il est donc de la responsabilité première des enseignants d'exiger des conditions d'implantation qui offrent pour le moins une certaine garantie de succès.* ■

