

Position de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français sur les « révisions » des programmes de français

Number 82, Summer 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44902ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

(1991). Position de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français sur les « révisions » des programmes de français. *Québec français*, (82), 8-11.



Position de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français sur les «révisions» des programmes de français

Le texte que nous vous soumettons comporte trois grandes parties. Il constitue la position officielle de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français sur les «révisions» des programmes de français.

Dans un premier temps, nous présentons en introduction les démarches qui ont présidé à l'élaboration de la position de l'AQPF ainsi que le point de vue que l'Association a adopté pour traiter la question.

Dans un deuxième temps, nous résumons sous forme de remarques générales l'appréciation globale que nous faisons de l'ensemble des documents. Puis, nous exposons la critique que nous avons faite de chacun des six documents soumis à la consultation, à savoir :

Orientation de l'enseignement du français

Habilité à écrire

L'Enseignement de l'orthographe d'usage au primaire et au secondaire

Objectifs terminaux au secondaire

et les profils de compétence en production écrite

Habilité à lire

Habilité à communiquer oralement.

Dans un dernier temps, nous soumettons une série de six recommandations qui découlent de la critique que nous avons faite.

Introduction

Cette prise de position sur les documents soumis à la consultation s'est effectuée selon les procédures et les démarches qui président à l'établissement des positions de l'AQPF.

La Commission pédagogique s'est réunie et a rédigé un premier devis. Énoncé sous forme de propositions, il a été soumis à la Commission pédagogique élargie puis à l'ensemble des membres de

l'AQPF. Le taux de répondants (10 %) est sensiblement identique à celui des consultations antérieures et correspond au noyau le plus militant de l'AQPF. Les résultats de cette consultation démontrent qu'une très forte proportion des membres est en accord avec la position avancée ; en outre de nombreux commentaires la corroborent.

Le document que nous présentons touche à chacun des documents soumis à la consultation mais son organisme ne se conforme pas aux questionnaires dont la forme et l'angle d'approche permettaient difficilement une centration sur le contenu des documents.

Le point de vue adopté dans notre critique concerne non pas tant la démarche théorique, dont nous ne pouvons que souligner l'ampleur et la minutie ou la problématique reliée aux coûts d'implantation d'une telle réorientation, mais davantage et presque exclusivement la portée pratique, la faisabilité de l'approche retenue.

Les positions prises dans cet avis sont cohérentes avec les interventions de l'AQPF lors de consultations partielles ; elles sont en outre en conformité avec les positions antérieures de l'Association, les recommandations de son Assemblée générale et le discours officiel de l'AQPF.

Remarques générales concernant l'ensemble des documents

L'ensemble des documents ne correspond pas aux attentes du milieu. À une demande de précision des objectifs des programmes nous est apportée une réponse démesurée. Ces documents constituent un nouveau programme qui comporte un certain nombre de contradictions. Les orientations retenues cherchent à concilier des approches et des attentes trop divergentes pour être réconciliables. C'est particulièrement le cas d'un enseignement s'inspirant d'approches communicatives et d'un enseignement plus traditionnel, deux tendances qui ne peuvent cohabiter sans heurt.

L'organisation des contenus d'enseignement et d'apprentissage soulève de véritables questions de faisabilité. D'une part, l'atomisation des objectifs d'enseignement pousse à la caricature la pédagogie par objectifs ; ce morcellement constitue une entrave sérieuse à de véritables pratiques de discours. D'autre part, la multitude des objectifs proposés remet en cause la faisabilité des programmes, notamment en terme de temps.

Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas distingués ; aussi les documents peuvent-ils être perçus à la fois comme des outils d'application destinés aux maîtres et comme une spécification des objectifs d'apprentissage pour l'élève. Ces deux axes se chevauchent continuellement et cette confusion donne au mandat dévolu à l'enseignante et à l'enseignant une ampleur démesurée.

La terminologie employée pose de nombreux problèmes. Certains termes auraient avantage à être définis d'une façon univoque de manière à dissiper toute incertitude quant à leur sens (entre autres objectivation, savoir-faire, habileté).

L'AQPF tient à souligner qu'une volonté intéressante de continuité entre le primaire et le secondaire se dégage des documents.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC :

Orientations de l'enseignement du français, document de consultation, Québec, 1990.

Le Plan d'action *le Français à l'école* stipulait que «le Ministère entend publier, avant juin 1989, deux documents, l'un s'appliquant au primaire et l'autre au secondaire, afin de raffermir et de préciser, tout en le simplifiant, le discours sur l'approche pédagogique préconisée dans les programmes. Ces brochures suggéreront aussi des stratégies intégrant aux exercices de communication proposés aux élèves l'enseignement systématique des règles régissant l'expression orale et écrite» (page 18). Les résultats de cette opération nous sont présentés en six volumes totalisant environ 500 pages. Il nous est difficile de qualifier cette entreprise de précision et de simplification.

Quelques points du document *Orientations de l'enseignement du français* nous paraissent en contradiction avec les orientations du programme de 1979 ; d'autres ne correspondent plus à

l'état actuel des connaissances dans le domaine du langage ; par exemple, en ce qui concerne la typologie appliquée aux discours, on sait maintenant que les discours ne sont jamais des formes purement narratives, descriptives, etc. et qu'il serait plus juste de parler de discours à dominante narrative, descriptive, analytique ou argumentative.

Nous proposons de maintenir la définition du processus d'apprentissage telle que présentée dans le programme de 1979 : le processus d'apprentissage mise sur le développement d'habiletés, par la pratique du discours et l'objectivation de cette pratique, habiletés qui nécessitent l'acquisition de connaissances et la maîtrise de techniques. En effet, le développement d'habiletés ne se situe pas au même niveau que l'acquisition de connaissances et de techniques. Le développement d'habiletés est réalisé par l'intégration de connaissances et de techniques appropriées en situation de pratique de communication.

Il nous paraît en outre important de préciser que le français n'est pas une matière comme les autres. La langue maternelle est un outil de pensée et de communication ; elle nous permet d'entrer en relation avec autrui, de traiter et de s'appropriier le monde. Le français se trouve au cœur de tout apprentissage, il en constitue le terreau.

La question de l'évaluation comporte aussi quelques ambiguïtés. Il semble y avoir confusion entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation administrative des performances des élèves. Une clarification des termes s'impose (objectivation, épreuves). L'évaluation formative est présentée comme se situant au terme de l'apprentissage alors qu'elle en fait partie intégrante. L'évaluation sommative ne devrait pas être confondue à l'évaluation des apprentissages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC :

Habilité à écrire, L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe d'usage au primaire et au secondaire, Objectifs terminaux au secondaire et les profils de compétence en production écrite, documents de consultation, Québec, 1990.

Le document intitulé *Habilité à écrire* comporte un haut niveau de complexité. Les véritables pratiques d'écriture y sont reléguées en seconde place et les exercices systématiques portant sur les faits de langue occupent la presque totalité de l'espace d'enseignement. Or, il appert que c'est en écrivant que les élèves apprennent à écrire et non en exécutant des séries d'exercices décontextualisés. De plus, les techniques et les exercices proposés dans le document n'apportent pas

d'éclairage suffisant sur la façon de gérer l'objectivation et ne favorisent pas la compréhension du processus de transfert.

Il est heureux qu'une série de critères soit présentée pour faciliter l'évaluation de l'habileté à écrire. Toutefois, les échelles qui définissent les exigences établies pour chacun de ces critères ne permettent pas d'en faire une évaluation vraiment objective. Des indices tels que «la majeure partie», «la presque totalité» ou «très souvent correct» sont faussement précis, ne facilitent ou ne simplifient en rien la tâche évaluative.

De plus, l'ensemble de la démarche tend à occulter l'aspect subjectif inhérent à toute évaluation de l'écrit. Ce document présente une séquence d'objectifs qui devrait favoriser le développement de l'habileté à écrire. Le processus est cependant tellement atomisé qu'il peut difficilement conduire à de véritables pratiques d'écriture.

L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe d'usage sont présentés comme une entité autonome alors qu'ils devraient pourtant faire partie intégrante du développement de l'habileté à écrire. Le document qui en traite, intitulé *L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe d'usage au primaire et au secondaire*, constitue toutefois un outil de qualité. Il présente une liste de mots qui, enrichie des déterminants, des formes véritables et située dans un contexte signifiant, pourrait devenir un instrument d'enseignement de l'orthographe fort intéressant, à la condition d'être utilisé avec discernement. Ce document devrait faire partie d'un guide pédagogique et non des précisions du programme.

Un troisième document, intitulé *Objectifs terminaux au secondaire et les profils de compétence en production écrite*, se rapporte à l'écriture mais concerne les objectifs terminaux pour le secondaire seulement. Ce document s'avère redondant par rapport au texte sur l'habileté à écrire.

Ce document propose de plus un réaménagement de certains discours au secondaire. En production, très majoritairement, les membres se sont prononcés en accord avec l'insertion du message publicitaire en 3^e secondaire, du théâtre à l'oral en 4^e secondaire ; les avis sont toutefois partagés de façon égale quant à la disparition du discours analytique en 4^e et 5^e secondaires, du discours incitatif, à l'exception de la publicité et du discours poétique en 2^e et 4^e

secondaires. En compréhension, très majoritairement, les membres se sont prononcés en accord avec la présence du discours informatif de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC :

Habileté à lire, document de consultation, Québec, 1990.

Le document sur la lecture constitue, pour l'ordre du primaire, un nouveau programme. On a peine à y retrouver les indispensables entrées en lecture et le concept d'anticipation. C'est toutefois une conception de l'acte de lire qui intègre les derniers résultats de la recherche en ce domaine tant pour l'ordre d'enseignement du primaire que secondaire.

Cette conception de la lecture introduit le concept de structure de texte. Toutefois, l'application de ce concept à l'ensemble des discours est abusive. En effet, ces structures sont habituellement proposées pour les textes informatifs. Or, dans ce document, il est avancé que tous les types de textes peuvent être analysés à l'aide de cette typologie ; nous déplorons cette surgénéralisation.

Dans ce document comme dans les autres d'ailleurs, nous constatons une atomisation des objectifs et des étapes du processus de lecture. Ceci représente une entrave au développement du goût de lire et à une pratique réelle de lecture.

Le tableau des objectifs présente une répartition arbitraire des contenus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, certaines connaissances doivent être maîtrisées, alors qu'elles n'ont jamais été enseignées, tandis que d'autres sont reportées à des années ultérieures sans raison apparente. Les principes de maturation syntaxique et de développement cognitif ne peuvent justifier une telle répartition.

L'évaluation de l'habileté à lire à partir de niveaux d'exigences tels que «un texte plutôt facile», «un niveau de difficulté moyen ou élevé», «environ 60 % des éléments réussis» est faussement précise. Même en lecture, l'aspect subjectif de l'évaluation, faut-il le rappeler, est une réalité incontournable.

Comme le mentionne fort à propos le document à la page 24, la dynamique inhérente à l'acte de lire peut imposer qu'on traite les composantes de la compétence à lire dans un tout autre ordre que

celui présenté dans le document. Cette dynamique ne se développe pas nécessairement selon une trajectoire linéaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC :

Habilité à communiquer oralement, document de consultation, Québec, 1990.

Le document intitulé *Habilité à communiquer oralement* présente deux écarts majeurs par rapport à une pratique de la communication orale.

Premièrement, l'approche retenue se réfère à une conception de la communication orale qui isole l'émission du message de sa réception et les traite séparément comme deux entités distinctes. Les sciences de la communication actuelles montrent que ces deux pôles interagissent lors d'une véritable situation de communication. La conception retenue néglige donc, à tort, cette interaction de la production et de la compréhension.

Deuxièmement, le document aborde la communication orale à partir du modèle de la communication écrite. Les mêmes rubriques, les mêmes contenus d'apprentissage structurent l'un et l'autre documents et la spécificité de l'oral est rarement prise en compte. Par exemple, le critère 3.2 sous l'objectif habilité à produire des messages oraux propose que l'élève relève des mots et des expressions qui servent à établir des liens. Ce critère décalque celui de l'écrit. De plus, il oriente l'élève vers des éléments du message plutôt que vers la compréhension d'un message à l'oral, comme à l'écrit d'ailleurs, doit se dérouler dans un véritable contexte de communication.

Le morcellement excessif des objectifs et des étapes du processus ne favorise guère une véritable pratique de l'oral. La pédagogie de l'écoute et de l'oral se réduit au seul contenu d'apprentissage. L'oral spontané se trouve ainsi évacué, alors que la pratique de l'oral se fait de façon informelle dans toute situation de classe et qu'elle en constitue la forme habituelle.

Il est intéressant de noter que l'élève est amené à préparer son exposé ou son intervention en s'appuyant, non pas sur un texte rédigé mais sur des points de repères tels un plan, des notes manuscrites, un aide-mémoire.

Recommandations

Considérant qu'ils ne correspondent ni aux objectifs proposés dans le Plan d'action Le Français à l'école ni aux attentes du milieu,

l'AQPF recommande que les documents soumis à la consultation ne soient pas retenus ;

l'AQPF recommande que les orientations du programme actuel soient intégralement respectées et que les précisions requises fournissent des portraits de lecteurs et de scripteurs afin d'identifier des seuils de performance en terme de développement général d'habiletés et non d'accumulation d'indices de performance ;

l'AQPF recommande que des éléments importants des documents puissent être intégrés dans des guides pédagogiques, notamment ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe d'usage, certaines précisions sur l'enseignement de la lecture, l'enseignement de l'orthographe grammaticale, l'intégration des connaissances au développement des habiletés ;

l'AQPF recommande de produire des guides concis à l'usage des maîtres sur l'objectivation et le transfert de connaissances ;

l'AQPF recommande que la conception à la base de la pédagogie de l'oral prenne en compte l'interaction obligée de la production et de la compréhension du message plutôt que de s'appuyer sur le modèle de l'écrit ;

l'AQPF recommande que la visée essentielle de l'enseignement de la langue se fonde sur la pratique de discours et que l'évaluation ne soit pas réduite à une technique d'accumulation d'indices qui en entrave sérieusement le fonctionnement. ●