

Québec français



Douze années plus tard

Interview avec Gilles Gemme, Michel Monette et James Rousselle

Denis Aubin and Raymond Blain

Number 87, Fall 1992

L'arrimage des ordres d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44796ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Aubin, D. & Blain, R. (1992). Douze années plus tard : interview avec Gilles Gemme, Michel Monette et James Rousselle. *Québec français*, (87), 56–60.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1992

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/>

Douze années plus tard

**INTERVIEW AVEC
GILLES GEMME, MICHEL
MONETTE ET JAMES
ROUSSELLE.
PROPOS RECUEILLIS PAR DENIS
AUBIN ET RAYMOND BLAIN.**

Il y eu le plan d'action en français, puis la consultation menée par le MEQ sur les programmes de français du primaire et du secondaire, le tout entremêlé d'une exposition trop centrée sur les difficultés des élèves en français écrit. Et viendront des changements au contenu des programmes de français. Chacun s'est exprimé sur ces questions. *Québec français* donne aujourd'hui la parole à de grands oubliés de ce débat, les auteurs du programme de français langue maternelle au secondaire.

Messieurs Gilles Gemme, conseiller pédagogique à la Commis-

sion scolaire de Saint-Jean-sur-Richelieu, Michel Monette, directeur des services éducatifs à la Commission scolaire Châteauguay, et James Rousselle, auteur de manuels scolaires, ont bien voulu répondre à nos questions. Les regrettés Jean-Guy Milot et Réginald Saint-Jean faisaient également partie de l'équipe de rédaction de ce programme.

SI VOUS AVIEZ À DRESSER UN BREF BILAN DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE DONT VOUS ÊTES LES AUTEURS, QUELLES CONSTATATIONS FERIEZ-VOUS GLOBALEMENT ? SERIEZ-VOUS D'ACCORD POUR DIRE QU'IL A SUBI AVEC SUCCÈS L'ÉPREUVE DE L'USURE DU TEMPS ?

Auteurs : À notre avis le programme a subi avec succès l'épreuve de

l'usure du temps. Le rapport d'analyse de la consultation menée à très grande échelle en 1990-1991 a d'ailleurs révélé que les personnes consultées, majoritairement, ne remettaient pas en question les choix profonds de ce programme.

Toutefois, certains éléments importants du programme ont été mal compris ou mal appliqués, surtout parce que l'implantation a été faite dans un laps de temps trop court et avec des ressources réduites. Nous déplorons cependant le fait que nous ne possédions pas de données sérieuses sur l'application réelle de ce programme, sur la façon dont il a été vécu par les enseignants, les enseignantes et les élèves et sur les résultats que ce programme a permis d'atteindre autrement que par les médias qui en ont fait bien souvent leur cheval de bataille, ou par l'examen de cinquième secondaire qui nous donne une image partielle de la compétence des élèves à l'écrit. De telles analyses nous permettraient de dresser un bilan juste de son application.

SI ON VOUS DEMANDAIT DE RÉDIGER UNE NOUVELLE VERSION



**GILLES
GEMME**

DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, QUELS CHANGEMENTS MAJEURS Y APPORTERIEZ-VOUS, COMPTE TENU DU CONTEXTE SOCIOCULTUREL QUI S'EST RADICALEMENT TRANSFORMÉ DEPUIS 1979 ?

Auteurs : Si nous considérons que les exigences sociales face à l'écrit ont augmenté, que la note de français est composée pour 50 % des résultats à l'écrit en cinquième secondaire, que les voies d'apprentissage (allégée, régulière, enrichie) ont disparu, que les seuils d'accueil à la formation professionnelle sont de plus en plus élevés, que la note de passage des élèves est maintenant de 60 %, que le nombre de décrocheurs semble augmenter sans cesse, bref, si nous considérons que ces éléments font partie du nouveau contexte socioculturel avec lequel les responsables de l'enseignement du français doivent composer, nous pensons que nous effectuerions certaines modifications au programme. Par contre, on ne peut exiger d'un seul programme de français de redresser une situation qui semble issue d'un ensemble de facteurs sociaux.

Pour apporter des changements sérieux au programme de français, il faudrait d'abord poser un diagnostic. En premier lieu, le ministère de l'Éducation devrait fournir un portrait type des habiletés langagières des élèves à la fin du primaire et à la fin du secondaire. Ensuite, il devrait établir clairement ses choix quant aux résultats attendus des élèves : obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), compétence à l'écrit...

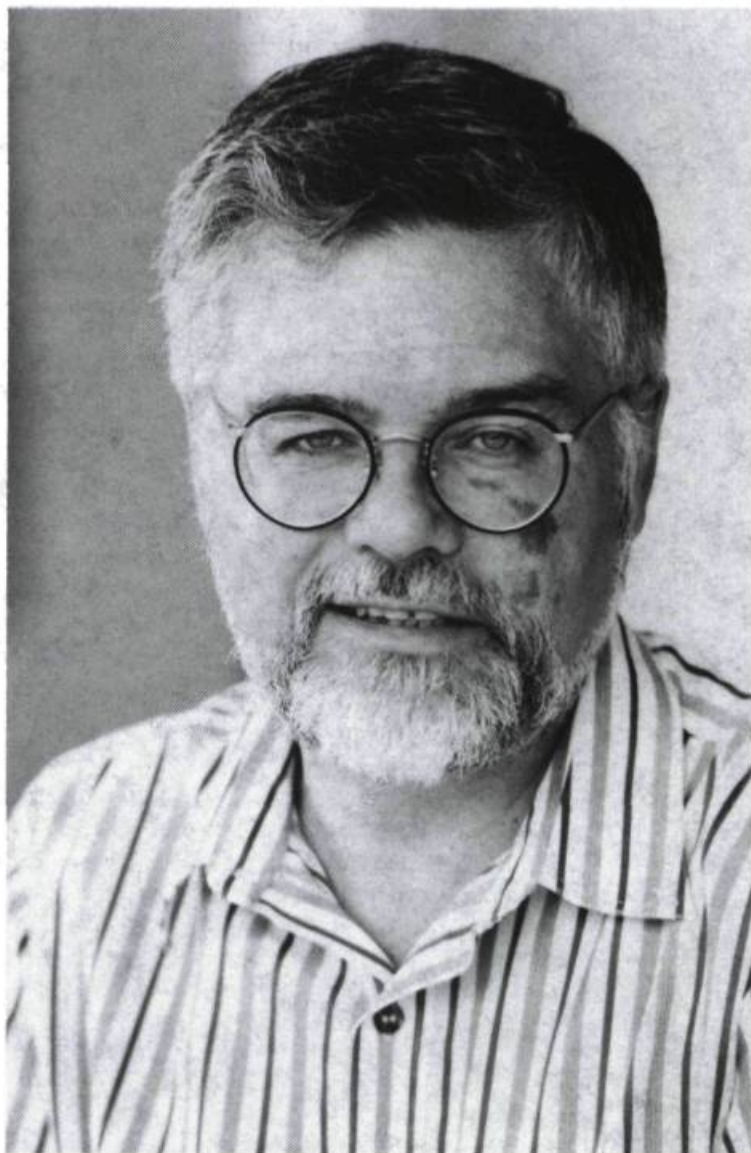
D'autres éléments de diagnostic sont aussi essentiels si on veut modifier les programmes d'études des années 1980 (quelle qu'en soit la discipline) sans réinventer la roue. Il faut s'assurer que l'on progresse réellement en se basant sur des acquis et non sur des suppositions issues de gauche et de droite.

LE PROGRAMME ACTUEL PRÔNE UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE QUI REPOSE ESSENTIELLEMENT SUR LA PRATIQUE DE DISCOURS PAR L'ÉLÈVE, L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES NÉCESSAIRES AU DÉVELOPPEMENT D'HABILETÉS, L'OBJECTIVATION DE SA PRATIQUE PAR L'ÉLÈVE. FAUT-IL CONSERVER INTACT CE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PARTICULIER AU SECONDAIRE OU PLUTÔT LE MODIFIER, LE RÉÉQUILIBRER TOUT EN PRÉSERVANT L'APPROCHE COMMUNICATIVE ?

Auteurs : Nous croyons qu'il faut conserver ce processus intact. En 1980, ce que nous avons dit sur ce processus était élémentaire ; nous

comptions sur la réflexion et les stratégies que sa mise en place susciterait pour en préciser les composantes et les exigences.

Notre analyse nous amène à penser que, peu importent les difficultés rencontrées, l'étape d'acquisition des connaissances du processus d'apprentissage a été mal interprétée par les intervenants et les intervenantes ; on a cru que cette étape était « occasionnelle », dans l'esprit du programme-cadre des années 1970. On a donc réagi en favorisant l'exercisation et en oubliant que l'étape d'« objectivation de la pratique » pouvait assurer le transfert des connaissances, transfert essentiel au développement de l'habileté. Il faut maintenant évaluer en quoi les trois volets de ce proces-



**MICHEL
MONETTE**

sus peuvent amener les élèves à effectuer ce transfert de connaissances inhérent au développement de l'habileté.

Nous pensons qu'il convient maintenant de s'interroger sur des stratégies, sur leur fréquence et leur durée, stratégies qui faciliteraient l'étape d'« objectivation de la pratique » et assureraient ce transfert des connaissances.

Ce n'est donc pas le processus d'apprentissage lui-même qu'il faut remettre en question mais bien son application.

LES MANUELS ONT-ILS VRAIMENT AIDÉ LES ENSEIGNANTS À BIEN MAÎTRISER LES GRANDES ARTICULATIONS DU PROGRAMME ET À MIEUX LES APPLIQUER OU, AU CONTRAIRE, SE SONT-ILS SUBSTITUÉS AU PROGRAMME EN AGISSANT COMME RÉDUCTEURS, SIMPLIFICATEURS ET, PAR CONSÉQUENT, DÉFORMATEURS DE CE DERNIER ?

Auteurs : Il est inévitable que, dans toute application de programme, le matériel didactique joue un rôle important.

Peut-être n'a-t-on pas suffisamment compris que le choix et l'utilisation du matériel didactique pouvaient faciliter l'application du programme de français et son appropriation.

Malheureusement, le manque de ressources au moment de l'implantation du programme a fait que les enseignants ont souvent été laissés à eux-mêmes pour la mise en place du matériel didactique, ce qui, dans bien des cas, ne lui a pas permis de jouer son rôle véritable face au programme.

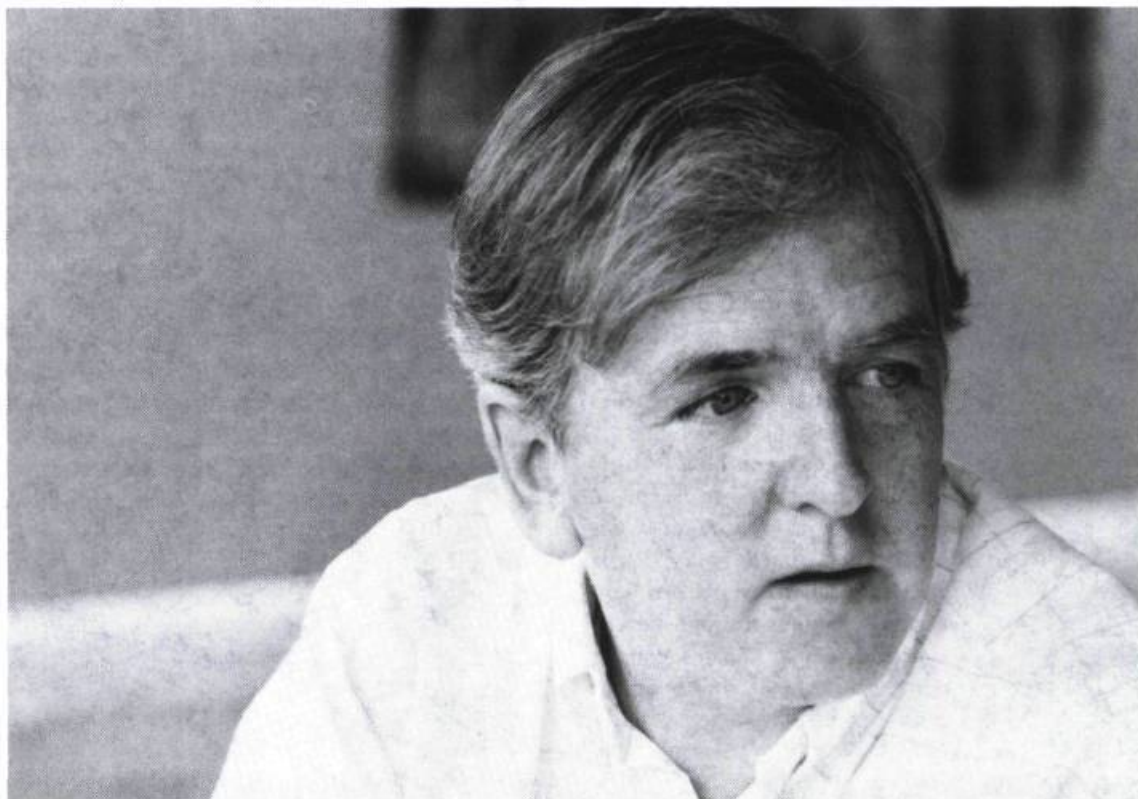
L'EXPÉRIENCE DÉMONTRE EN EFFET QUE BEAUCOUP D'ENSEIGNANTS NE FONT PLUS VÉRITABLEMENT OBJECTIVER LES ÉLÈVES SUR LEURS PRATIQUES D'ÉCRITURE ET DE LECTURE. QUE SUGGÉREZ-VOUS POUR REMÉDIER À CETTE DIFFICULTÉ ?

Auteurs : La démarche d'objectivation est exigeante pour l'élève quoi qu'en disent les détracteurs de la « pédagogie du vécu ». Elle est exigeante parce que l'élève examine sa pratique, constate ses erreurs.

Elle l'est aussi pour l'enseignant qui doit s'assurer que 32 ou 35 élèves objectivent leur pratique en même temps. Compte tenu de ces difficultés, il n'est pas surprenant que l'on ait sacrifié ou escamoté cette étape. Il ne revient pas au programme de solutionner ce problème ; celui-ci relève de la formation des maîtres ainsi que du matériel didactique.

On doit donc trouver des stratégies qui amènent l'élève à objectiver sa pratique de façon économique et réaliste. Ces nouvelles stratégies devraient dépasser le simple questionnement pour que l'élève soit confronté à ses difficultés réelles. Le questionnement ramène trop souvent à une pratique traditionnelle et ne permet que l'objectivation implicite. La voie de l'avenir est dans la recherche de stratégies permettant une objectivation explicite de sa pratique par l'élève.

Il ne faut pas non plus oublier que l'objectivation de la pratique, tout comme l'évaluation formative, repose sur le « vouloir s'améliorer » des élèves. Si l'élève ne veut pas s'améliorer, ce n'est plus un problème lié au programme de français ou au processus d'apprentissage,



c'est un problème de famille, d'école, de société.

LA RÉPARTITION DES OBJECTIFS TERMINAUX CONCERNANT LA PRATIQUE DES DIFFÉRENTS DISCOURS SUR LES CINQ CLASSES DU SECONDAIRE DOIT-ELLE DEMEURER INTACTE OU N'Y AURAIT-IL PAS LIEU D'ENVISAGER UNE NOUVELLE RÉPARTITION DES DISCOURS D'AVANTAGE CONFORME À L'ÂGE DES ÉLÈVES ?

Auteurs : Lors de la conception du programme d'études, en 1980, le choix des discours devait répondre à quatre grandes intentions de communication.

On a alors choisi les discours reliés à ces intentions qui étaient le plus en usage dans la communauté et qui visaient à répondre aux besoins de communication personnelle et sociale des élèves. Les pratiques des discours ne devaient être que des moyens permettant d'actualiser les objectifs généraux du programme liés au développement des quatre grandes habiletés langagières : parler, écouter, lire, écrire.

Il est regrettable que les débats actuels portent seulement sur la forme de discours à retenir ou à abolir et qu'on oublie de tenir compte des apprentissages inclus dans ces formes de discours. Par exemple, la lecture de poèmes et de contrats a presque disparu des classes de français parce que, dans la planification des cours, on les relègue généralement à la fin de l'année scolaire et qu'on ne les aborde que s'il reste du temps, sacrifiant ainsi des apprentissages importants pour l'élève.

Quant à une nouvelle répartition des différents discours, elle ne peut se faire au hasard. Une analyse sérieuse devrait être faite de la pratique des discours dans la classe et des résultats obtenus par les élèves. De plus, les recherches devraient être concertées et orientées de manière à préciser les liens qui existent entre les pratiques du programme et les habiletés langagières fondamentales que l'on veut développer chez les élèves. C'est seulement une fois que les exigences sociales envers les élèves auront aussi été précisées que l'on pourra envisager une nouvelle répartition des formes de discours.

LA PLACE ET L'IMPORTANCE ACCORDÉES AUX DISCOURS LITTÉRAIRES DANS LE PROGRAMME DEPUIS SA MISE EN PLACE A SUSCITÉ DE NOMBREUSES CRITIQUES. N'Y-A-T-IL PAS LIEU DE RÉVISER EN PROFONDEUR LE CONTENU DES ACQUISITIONS DE CONNAISSANCES ENTOURANT LES TEXTES LITTÉRAIRES AINSI QUE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE À EXPLOITER POUR PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE DÉVELOPPER SON HABILETÉ À LIRE DES TEXTES ?

Auteurs : Jamais il n'a été question pour nous de minimiser l'importance des discours littéraires dans le programme d'études. Nous avons d'ailleurs inclus au moins deux discours littéraires par année du secondaire dont la poésie qui, elle, figure à chaque année du secondaire.

Il faut se souvenir des débats socioculturels du début des années 1980 portant sur les œuvres de créatrices et de créateurs québécois. Il nous semblait alors qu'il ne nous appartenait pas de trancher ces débats et d'imposer l'étude d'œuvres particulières dans les classes du se-



conclure. Le milieu scolaire québécois d'alors était aussi en réaction contre l'enseignement de l'histoire littéraire qui se faisait à ce moment-là et qui ne consistait souvent qu'à faire mémoriser des noms d'auteurs, des titres d'œuvres et des dates. Notre intention était de réhabiliter la littérature et non de l'évacuer.

Dans le contexte social actuel, les mêmes questions se posent. Quels auteurs et quelles auteures imposer ? Dans quelle mesure faut-il situer ces œuvres dans leur contexte (histoire littéraire) ? Quelle importance relative leur accorder ?

ABORDONS MAINTENANT LA DÉLICATE QUESTION DE L'ÉVALUATION PRATIQUE EN LECTURE. NOUS CONSTATONS L'OMNIPRÉSENCE DU QUESTIONNEMENT DE TEXTE UTILISÉ COMME MOYEN PRIVILÉGIÉ AFIN DE VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉLÈVE. NE DEVRAIT-ON PAS ENVISAGER D'AUTRES APPROCHES QUI PERMETTRAIENT DE MIEUX HABILITER L'ÉLÈVE À LIRE UN TEXTE SANS RECOURIR SYSTÉMATIQUEMENT À L'ÉVALUATION DE SA COMPRÉHENSION ?

Auteurs : Cette pratique pédagogique de l'évaluation en lecture est la plus facile à gérer et toute autre proposition de stratégies d'évaluation provoque l'insécurité chez les enseignants, les enseignantes et les élèves, et suscite des questions sur leur praticabilité en contexte d'évaluation sommative. En contexte d'évaluation formative, il est plus facile d'innover qu'en contexte d'évaluation sommative.

Les spécialistes sont de plus en plus conscients que le questionnement traditionnel ne rend pas justice à l'habileté à lire. Nous croyons que les nouvelles propositions glanées ici et là dans de récents ouvrages ne sont pas encore assez éclairantes pour qu'on puisse se permettre de bouleverser tout le système d'évaluation sommative déjà en place. De plus, les recherches sur le développement de l'habileté à lire

par les élèves nous apparaissent incomplètes et on voudrait déjà avoir solutionné le problème de l'évaluation de cette habileté. Il nous semble plus prudent de nous interroger d'abord sur les stratégies à mettre en place pour assurer le développement de l'habileté à lire et ensuite sur les stratégies d'évaluation.

LE PROGRAMME ACTUEL PRIVILÉGIE LA PRODUCTION DE TEXTES COMPLETS À L'ÉCRIT, TELS LES RÉCITS D'AVENTURES, LE CONTE, LA NOUVELLE, LE TEXTE ARGUMENTATIF. LES RÉSULTATS OBTENUS NE SONT PAS TOUJOURS À LA HAUTEUR DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS. PLUSIEURS D'ENTRE EUX SOUHAITENT UN MORCELEMENT DES DIFFICULTÉS D'AVANTAGE PROGRESSIF QUANT AUX PRATIQUES VISANT À DÉVELOPPER L'HABILETÉ À ÉCRIRE DE L'ÉLÈVE. QUE PENSEZ-VOUS DE CE POINT DE VUE ?

Auteurs : Nous sommes tout à fait d'accord avec cette approche. Il n'est toutefois pas du ressort du programme de proposer ces pistes mais bien de celui de guides pédagogiques ou du matériel didactique.

Il faut toutefois se méfier d'un trop grand morcellement : plus on morcelle, plus on doit se soucier de proposer aux élèves des activités qui assurent le transfert des habiletés lors de la rédaction d'un texte plus long. Des pratiques fréquentes d'écriture de discours complets ne devraient donc pas être évincées de la classe de français car c'est seulement à l'intérieur de ces pratiques que les élèves peuvent réinvestir les habiletés développées dans des pratiques morcelées.

LE PROGRAMME A SOUVENT ÉTÉ PRIS À PARTIE COMME ÉTANT LA CAUSE PREMIÈRE DES DIFFICULTÉS EN ORTHOGRAPHE ÉPROUVÉES PAR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET SURTOUT DU SECONDAIRE. QUE RÉPONDEZ-VOUS À VOS DÉTRACTEURS,

Y COMPRIS DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS, ET QU'ENVISAGEZ-VOUS COMME SOLUTIONS À MOYEN ET À LONG TERME POUR ASSURER UNE PLUS GRANDE MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE PAR LES ÉLÈVES ?

Auteurs : C'est faire jouer un bien grand rôle au programme que de le désigner comme la cause première de la piètre compétence des élèves en orthographe. C'est plutôt à la façon dont il a été appliqué qu'il faudrait s'en prendre.

En effet, le programme de 1980 proposait déjà des pratiques d'écriture répétées, un contenu notionnel progressif en orthographe grammaticale et en orthographe d'usage, et un processus d'apprentissage qui devait assurer, par l'objectivation de la pratique, le transfert des connaissances nécessaires au développement de l'habileté à écrire.

Le programme abordait le problème de l'orthographe en situation de pratique d'écriture et prévoyait que les élèves devaient respecter les contraintes de l'orthographe d'usage et grammaticale pour des cas clairement identifiés pour chacune des années du secondaire. En est-il ainsi dans la pratique actuelle ?

SI VOUS AVIEZ UNE DERNIÈRE RECOMMANDATION À FAIRE, QUELLE SERAIT-ELLE ?

Auteurs : Il faudrait repenser et améliorer les conditions d'enseignement actuelles des enseignants, conditions qui rendent parfois difficile l'application du programme.

Il faudrait aussi leur apporter un meilleur soutien (production et diffusion de guides pédagogiques, journées de réflexion, programme de mise à jour, etc.).

Finalement, on devrait s'assurer que la formation des maîtres soit adéquate et qu'elle réponde d'abord aux orientations du programme.