

Premières impressions

Flore Gervais, Nicole Van Grunderbeeck and Marie-Christine Paret

Number 95, Fall 1994

Questions de réforme : le primaire et le collégial

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44398ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gervais, F., Van Grunderbeeck, N. & Paret, M.-C. (1994). Premières impressions. *Québec français*, (95), 39–42.

LE PROGRAMME REVISÉ DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE

PREMIÈRES IMPRESSIONS

par Flore GERVAIS, Nicole VAN GRUNDERBEECK
et Marie-Christine PARET *

Après bien des mois sinon des années d'attente et plusieurs changements de ministres, le dernier crû du programme de français a été envoyé aux écoles en janvier dernier, prenant la relève du toujours « nouveau programme » qui avait fait ses débuts il y a quinze ans. Contrairement à ce dernier, le programme, qui sera en vigueur à la rentrée de 1995, n'est pas révolutionnaire ; il se situe plutôt dans la continuité de ce qui existe, avec toutefois des réaménagements assez importants dans sa philosophie globale comme dans son opérationnalisation.

Disons d'emblée que notre première impression serait plutôt favorable, s'il n'y avait pas certaines discordances qui viennent désorganiser l'ensemble. Il est réconfortant, d'une part, de voir l'avancement des connaissances à l'extérieur de l'école s'inscrire dans les objectifs de l'école ; c'est ce que les auteurs affirment vouloir et l'on sent cette préoccupation dans les contenus du programme. D'autre part pourtant, on constate des manques de cohérence, et même des reculs.

Comme nous proposons ici des premières réactions, donc encore peu élaborées, nous les livrons en souhaitant avant tout amorcer la discussion.

D'abord quelques remarques en vrac.

À PROPOS DES COMPÉTENCES

Le réaménagement majeur concerne les objectifs, qui sont dorénavant exprimés en termes de compétences, ce qui a certes le mérite d'aller au-delà des simples connaissances, comme l'ancien programme d'ailleurs (mais lui parlait de connaissances et d'habiletés). Que sont devenues les connaissances ? La volonté de cohérence dans le libellé des objectifs honore les concepteurs, mais la définition des termes « compétence » et « habileté » que sous-tendent ces objectifs est loin d'être claire. Ces termes apparaissent, au début (p. 1), comme synonymes, puis, deux pages plus loin, ils semblent se subsumer l'un sous l'autre. On se demande aussi pourquoi intituler tantôt « com-

pétences » (p. 23) et tantôt « contenus d'apprentissage » (p. 27) des listes identiques si ce n'est que la dernière explicite la première.

Comme il avait été annoncé, les contenus d'enseignement et d'apprentissage sont en effet précisés de manière importante, notamment à propos de l'organisation du texte (sa cohérence), en grammaire et en communication orale.

La distinction entre acquisition de connaissances, développement d'habiletés et utilisation de techniques (le dictionnaire, par exemple) est abandonnée au profit d'une intégration de ces trois domaines sous le vocable de « compétence ». Le risque est grand, à vouloir tout mettre sur le même plan, de

perdre de vue comment des micro-processus s'intègrent pour construire des macro-processus, et de retomber finalement dans un découpage qui nous ramène à l'enseignement par objectifs.

À PROPOS DES DISCOURS

Dans un autre domaine, on voit apparaître avec plaisir la dimension *Lecture de textes littéraires* aux côtés de la *Lecture de textes courants*¹. Il est temps qu'une approche un peu plus organisée puisse permettre aux enfants, si sensibles à cet âge au monde poétique, d'avoir une base commune à leur arrivée au secondaire.

En ce qui concerne les types de discours travaillés en classe, on pourrait exprimer plusieurs réserves. Le flottement dans la définition de l'intention de communication entraîne une ambiguïté quant à la définition des types de discours. Alors qu'on distinguait clairement jusqu'ici, d'une part, la visée globale de la communication (*intention de communication* informative, expressive, ludique, etc.) et, d'autre part, les moyens linguistiques pour la réaliser (raconter, décrire), cette distinction est abandonnée dans le programme du primaire, tout est mis sur le même pied et raconter devient une intention (p. 2), ce qui est fort contestable. Et pourquoi traiter la description tout à fait différemment ? Cette dernière n'est pas mentionnée avec les autres « intentions » en introduction, mais apparaît dans les contenus d'apprentissage en écriture (« *texte à caractère expressif ou informatif qui décrit une réalité* », p. 28)

On déplorera ce flou que les exigences de simplification n'excusent pas et qui ne peut que brouiller les choses pour l'enseignant, car il obscurcit des phénomènes langagiers de base (distinction entre niveau de l'énonciation et niveau de la langue) au lieu de permettre de les éclairer.

À PROPOS DE LA PRÉSENTATION

Le programme offre une meilleure vue d'ensemble des objectifs de chacune des années et du niveau de compétence attendu (trois niveaux ont été retenus : sensibilisation, apprentissage systématique, approfondissement).

La présentation est simplifiée, à cause surtout de l'abandon presque complet des suggestions de démarches faites à l'enseignante (à l'exception des pages 26 et 27), et uniformisée à l'intérieur des trois volets : *Écriture, Lecture, Communication orale*. On peut se demander s'il est judicieux de ne pas accompagner le programme d'un guide pédagogique qui permettrait une meilleure compréhension de l'intervention en classe, laissant ainsi le champ libre aux éditeurs.

Pour terminer, il est regrettable que ce programme, pas plus que le précédent, ne donne de références bibliographiques qui permettraient de mieux comprendre les concepts retenus que la forme « programme » ne permet pas d'explicitier.

À PROPOS DE LA GRAMMAIRE

par Marie-Christine Paret

La terminologie

Il faut saluer le réel effort d'ajustement (combien d'années après les autres pays francophones ?) des contenus grammaticaux aux connaissances plus récentes que celles de la grammaire scolaire héritée du XIX^e siècle. Le ministère prend position plus clairement qu'en 1979 — ce dont il faut le féliciter — pour une terminologie, « dans le but qu'elle devienne une référence usuelle commune (p. 3) ». Mais en même temps, il faut déplore que l'on n'ait pas saisi en haut lieu, malgré les consultations de spécialistes, qu'on ne pouvait dans ce domaine, mélanger l'ancien et le nouveau. Il faut comprendre que les questions de terminologie ne sont pas secondaires ; les termes renvoient à des contenus spécifiques qui constituent le cadre théorique d'une connaissance ; ils doivent être clairs, cohérents entre eux et identiques pour tout le monde ; les imprécisions dans ce domaine peuvent avoir des conséquences sérieuses pour l'apprentissage de la langue.

Ainsi, le terme de *circonstanciel* est conservé (p. 30). On préfère, dans les grammaires modernes, le laisser de côté, parce qu'il correspond à une catégorisation reconnue comme fautive sur le plan sémantique et recouvrant deux catégories (au moins) sur le plan syntaxique. Tel quel, il contribue davantage à semer la confusion qu'à aider les élèves. Or le MÉQ en a décidé autrement. Qu'il garde le terme, passe encore ! Mais au moins qu'il indique comment il le définit (par exemple comme un *complément de phrase* par rapport à un *complément de verbe*). Le terme de *complément obligatoire* pour le verbe est utilisé également (p. 31). Quel sens cela a-t-il par rapport à *complément circonstanciel* ? Ces deux compléments s'excluent-ils ou se chevauchent-ils ? Autrement dit, quelle sorte de complément a-t-on dans « Il habite à Lachine » ?

Si ce genre de correction n'est pas apporté, tous les bénéfices qu'on pouvait espérer d'un point de vue unifié sur la langue seront anéantis, et on va assister à des définitions maison, anciennes ou nouvelles, ou mêlant les deux, selon l'enseignant, le manuel, l'année, ce qu'il faut éviter à tous prix.

Autre aberration dans la terminologie : pourquoi parler d'un groupe du nom « complément » sans plus, pour désigner vraisemblablement un groupe prépositionnel qui complète un nom, (le chat *de Pierre*) alors que l'apposition est aussi un complément (ligne suivante) ainsi que la proposition (relative), et que six lignes plus bas, on dit très bien cette fois : « groupe du nom précédé d'une préposition » (p.30) ?

Le contenu

Sur un autre plan, celui des contenus attribués au primaire, on pourrait dire que, par crainte de ne pas insister suffisamment sur la langue (pressions sociales obligent), on a exagéré dans

l'autre sens : il y en a beaucoup trop, et surtout certaines questions sont trop difficiles pour être travaillées avec profit à ce niveau (les études le prouvent et le MÉQ en a été avisé). Par exemple, on doit « vérifier l'emploi des pronoms relatifs », donc incluant *dont*, avec lesquels, etc., et l'on parle d'« apprentissage systématique » en 6^e année, (p.32). Est-il possible de vérifier ces pronoms sans connaître les mécanismes complexes qui régissent leur emploi à l'écrit ? Certes non.

Autre exemple : quel « apprentissage systématique » pourra-t-on faire de deux des structures de phrase les plus difficiles de la langue française: la comparaison et la conséquence dans la phrase complexe ? Comme les relatifs complexes, ces objectifs ne relèvent clairement pas d'un enseignement de niveau primaire ³, et il faut demander au MÉQ que ceci soit retiré du programme avant son application.

Il en est de même quant à la notion de groupe: déjà bien présente, elle est réaffirmée (groupe du nom, groupe du verbe) ; cependant, on ne mentionne nulle part le concept de *phrase de base* sans lequel ces notions perdent l'essentiel de leur intérêt. Par ailleurs, on abandonne (enfin !) le terme de *qualificatifs* pour les adjectifs, qui étaient loin de l'être tous, et on rassemble les déterminants, qu'ils soient articles, démonstratifs, possessifs, indéfinis : des pas en avant à saluer.

Il n'est pas trop tard

Nous recommandons instamment qu'une rectification urgente soit faite sur les quelques points mentionnés ci-dessus, pendant qu'il en est encore temps, avant l'application du programme (juillet 1995). Cela allégerait quelque peu ces contenus trop lourds. On devrait peut-être aussi, en ce qui concerne les compléments du nom ou du verbe (p. 30), ne pas insister autant sur les transformations impliquant une proposition, et se contenter d'une sensibilisation pendant les trois dernières années du primaire (et non pas un « enseignement systématique » dès la 4^e, suivi d'un « approfondissement » en 5^e et 6^e années).

Il serait bon également d'éclaircir le plus vite possible la portée du tableau intitulé « Signification des termes » (p. 79), si mal compris déjà, peut-être simplement en ajoutant un sous-titre : « Termes nouveaux et termes anciens ».

Comme rien n'est dit à propos des démarches pour l'apprentissage de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe, contrairement à l'ancien programme (qui était, lui, pour le moins contradictoire ⁴), on peut craindre de voir les enseignants se replonger avec ferveur dans les exercices systématiques complètement décrochés des situations d'écriture ou de lecture. Souhaitons que les conseillers pédagogiques, les sessions ou les cours de perfectionnement pour les enseignants ainsi que la formation initiale renforcée qu'on nous annonce, puissent empêcher ce dévoiement.

Pour terminer, en ce qui concerne la grammaire, ce futur programme a donc de réelles qualités, à côté de défauts sérieux, mais qu'une bonne volonté politique pourrait, sans grande peine, éliminer.

NOTES

1. Bravo pour le terme de « textes courants », celui de « textes utilitaires » qu'on trouve parfois étant vraiment trop restrictif.
2. Cette seconde solution est inadmissible, bien sûr, sur le plan de la rigueur.
3. Ceci a été clairement mentionné aux responsables du Ministère.
4. En effet, p. 23 : « L'écolier n'a donc pas à apprendre dans leur forme explicite les règles, les caractéristiques formelles, les lois ... Il doit plutôt acquérir une compréhension intuitive de leur usage fonctionnel », et plus loin (p. 27) : « *La terminologie grammaticale* : le nom des éléments du discours selon les contenus sur lesquels portent les activités de réflexion et dans la mesure où la terminologie est nécessaire. » Comment mener des activités de réflexion dont l'objectif est d'acquérir une connaissance implicite des règles ?

À PROPOS DU VOLET ORAL

par Flore Gervais

Enfin, l'écoute est de retour dans le volet oral !

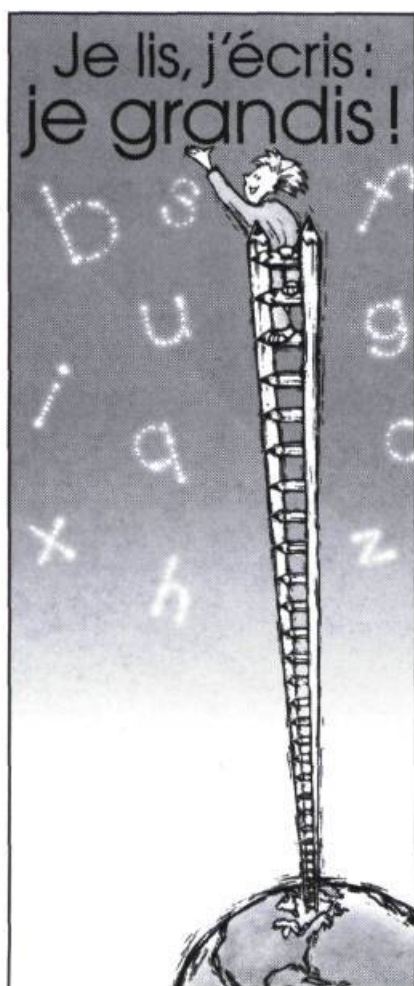
Deuxième observation : les auteures reconnaissent la place de la communication orale non seulement en classe de français, mais aussi dans les autres disciplines (p. 67). Elles situent donc cet enseignement dans une perspective d'**intégration des disciplines** qui ne peut que rentabiliser l'intervention pédagogique.

En outre, les objectifs ne sont plus classés par types de discours. Quant à l'incitatif et au poétique, ils sont intégrés aux objectifs liés à l'expression (p. 71). Curieusement, le ludique a disparu. Hormis le ludique, cette **intégration des types de discours** ne comporte pas d'inconvénients majeurs pour la pratique, car nous savons tous combien la cloison entre eux n'est, dans la réalité, aucunement étanche. Par ailleurs, mentionnons un ajout qui nous réjouit : la liste des savoir-faire reliés à la progression d'une discussion.

Cependant, il est déplorable que nulle part ne soient rappelées les exigences de la langue en termes d'adaptation du discours selon la **variété de langue** utilisée, ni que ne soient évoquées les **exigences de la situation** selon laquelle les interlocuteurs se voient ou non. Ceci constitue une perte par rapport au programme précédent.

Par contre, ce volet présente plus explicitement et de façon plus **opérationnelle** les comportements visés comme l'utilisation de l'intonation pour marquer une nuance, une insistance, ou encore, comme l'utilisation des termes justes pour décrire, comparer, relater, expliquer ...

Néanmoins, force nous est de reconnaître un manque de rigueur dans la présentation des exigences des contenus syntaxiques. Sur ce plan, aucune indication n'est fournie sur le degré de **complexité des énoncés** que les élèves sont appelés à



Je lis, j'écris :
je grandis !

«Je lis, j'écris : je grandis !» est bien plus qu'un slogan : c'est une invitation lancée à tous les élèves du primaire qui grandiront en faisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

 **Éducation**
Québec

produire. Par exemple, à quel moment est-on en droit d'exiger des élèves des énoncés complexes ? Et pour exprimer quelles nuances — cause, conséquence, but, etc. (p. 73) ?

Sur le plan de la **progression des apprentissages**, nous observons que les conceptrices ont pris la précaution de reporter à des degrés scolaires plus avancés les opérations plus complexes (p. 67).

Par contre si nous pouvons saisir l'intention ou le sens général des **symboles** (3, -, +, •) qui représentent le degré d'acquisition visé, ceux-ci demeurent énigmatiques lorsqu'il faut concrètement évaluer les apprentissages. Autrement dit, quelle différence y a-t-il entre l'évaluation sommative d'un élément d'apprentissage systématique et celle d'un élément d'apprentissage approfondi ? Même si on peut penser que les contenus sujets à une sensibilisation seront exclus d'une évaluation sommative, les auteures auraient pu le préciser à la page 6. En outre, pourquoi l'exigence de l'approfondissement des contenus n'est-elle pas maintenue jusqu'à la fin du second cycle (cf. p. 71) ?

En bref, nous regrettons l'oubli de prendre en compte des facteurs tels que variété de langue et absence ou présence des interlocuteurs. Nous regrettons aussi l'ambiguïté des exigences qui concernent le degré de complexité des énoncés, et l'opacité des symboles qui dictent la progression des contenus. Cependant, nous disons oui à l'intégration des disciplines et à celle des discours ! oui, à la formulation opérationnelle des contenus d'apprentissage !

À PROPOS DU VOLET LECTURE

par Nicole Van Grunderbeeck

Un premier examen des pages qui concernent ce volet aboutit à quelques constatations.

Tout d'abord, la typologie des types de texte du programme précédent a disparu au profit de la dichotomie : textes courants — textes littéraires. Finies donc les discussions sur les définitions des textes à caractère incitatif, informatif, expressif, poétique et ludique. Cela ne doit pas faire perdre de vue, cependant, la distinction entre la visée d'un texte et sa structure. D'ailleurs, les conceptrices du programme ne signalent pas, parmi les caractéristiques des textes à proposer aux élèves, les structures de texte (par exemple : la structure narrative, la structure de comparaison...), lesquelles doivent toutefois être prises en considération lorsqu'on travaille la compréhension en lecture.

Ensuite, le découpage du savoir lire en quelques dizaines de « contenus d'apprentissage » fait perdre de vue les différents niveaux de processus en jeu dans la compréhension en lecture comme les a si bien décrits Jocelyne Giasson (*La compréhension en lecture*, 1990, Gaëtan Morin éditeur). Les stratégies cognitives ne sont pas distinguées des stratégies métacognitives. Les deux sont présentes mais noyées dans le listage des contenus d'apprentissage. Il aurait été intéressant de voir un regroupement de ceux-ci selon les processus qu'ils requièrent.

Par ailleurs, s'il est intéressant de voir le progrès dans le développement des compétences d'année en année, il nous semble qu'aucun accent particulier n'est mis sur les apprentissages de base. Or, c'est une étape cruciale dans le développement de la lecture. Tant que l'élève n'arrive pas à identifier et à reconnaître les mots d'un texte, il ne peut se centrer sur la compréhension plus en profondeur du texte. Toute son énergie cognitive est absorbée par le décryptage. Les enseignantes de première et de deuxième années se sentiront-elles assez épaulées pour conduire leurs élèves à travers cette étape ?

Pour finir, nous tenons à souligner (et ce serait à inscrire en grands caractères) que les conceptrices recommandent une séance de lecture libre quotidienne, pour soi, pour le plaisir, sans évaluation, rejoignant ainsi, un tout petit peu, ce que suggère Daniel Pennac dans son livre *Comme un roman* (Gallimard, 1992).