

Problématique et éléments d'un programme-cadre de français au secondaire

Rachel Desrosiers

Volume 1, Number 1, Spring 1975

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900001ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900001ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desrosiers, R. (1975). Problématique et éléments d'un programme-cadre de français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(1), 5–14.
<https://doi.org/10.7202/900001ar>

Problématique et éléments d'un programme-cadre de français au secondaire

Rachel Desrosiers *

À l'heure où le ministère de l'Éducation actualise le Plan de développement des langues, en partie, par un vaste projet de perfectionnement des maîtres de français (PERMAFRA), ces mêmes professeurs, les coordonnateurs de cet enseignement et les universitaires engagés dans la formation et le perfectionnement des maîtres, tous ces groupes s'interrogent sur la langue maternelle et notamment sur les principes directeurs du programme-cadre actuel de français.

Le problème est de taille et un article de quelques pages n'a pas la prétention de vider la question. Cependant, nous voulons adresser aux groupes de personnes intéressées à l'enseignement du français au niveau secondaire l'ébauche d'une problématique et les éléments d'un programme-cadre pour ce niveau. Cette problématique repose sur une axiologie qui peut être décrite, dans son acception politique, comme une « dialectique gauche-droite » et, dans une perspective de créativité verbale, comme une conciliation de la divergence et de la convergence ou une tentative de libération et de structuration.

Objectifs de l'enseignement de la langue maternelle

L'apprentissage d'une langue est un processus qui suppose l'interaction d'habiletés diverses ; il ne peut se borner à la maîtrise d'un code permettant l'expression des idées : il exige aussi l'initiation à une culture. Le système de communication, ou la langue, doit demeurer pour l'élève un moyen d'approfondir ses connaissances et son sens critique concernant la culture du groupe ethnique auquel il se rattache. C'est dans ce sens que la maîtrise de la langue devient la clé d'accès à presque tous les champs de la recherche intellectuelle.

* Desrosiers, Rachel : professeur, Université du Québec à Montréal.

Ainsi donc les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle, soit le français, doivent porter sur *la langue perçue comme instrument de communication verbale*, et sur *la langue perçue comme moyen de pénétrer une culture* ; cette perspective redonne à la langue son importance dans l'enseignement du français.

Considération d'ordre méthodologique

On sait que l'enseignement du français a longtemps été présenté selon l'approche des grammairiens : connaissance d'un ensemble de règles, maîtrise d'un lexique et pratique répétée d'exercices d'application. La langue parlée était sacrifiée à la langue écrite et la linguistique à la grammaire. L'avènement d'une science du langage a peu à peu renversé cet ordre de chose en soulignant le point de vue étroit d'une discipline avant tout normative et en assurant la promotion de disciplines nouvelles.

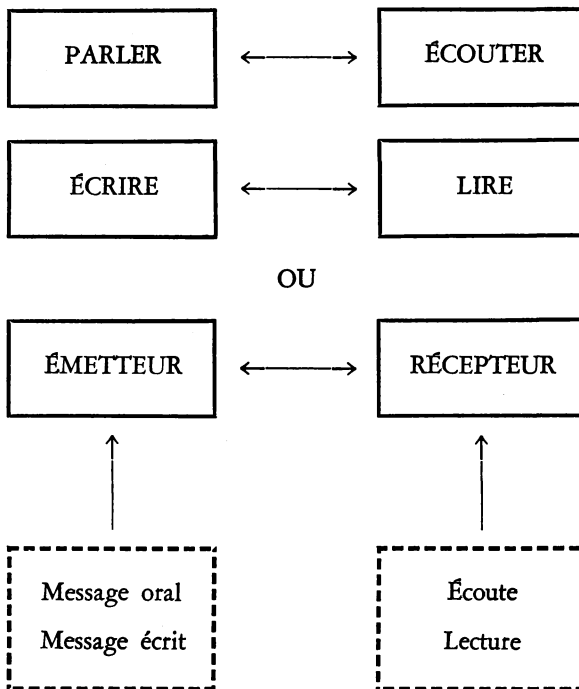
Le programme-cadre de français, en reconnaissant la primauté de la langue parlée dans le processus d'apprentissage, optait pour une approche audio-verbale de préférence à celle des grammairiens et rendait possible l'intégration des données de la linguistique et de l'épistémologie génétique : le langage précède la lecture, de sorte que l'enfant qui ne maîtrise pas les habiletés connexes à la langue parlée ne peut apprendre à lire. De plus, la langue parlée suppose la formation d'habitudes et de comportements qui rejoignent le domaine psycho-moteur ; une approche audio-verbale intégrant les habiletés psycho-motrices et cognitives est donc nettement supérieure à l'approche traditionnelle des grammairiens qui visait le domaine cognitif.

De ces considérations sur l'enseignement du français ressort, comme postulat d'un programme de formation, la nécessité *d'incorporer le domaine psycho-moteur et le domaine cognitif dans l'apprentissage d'une langue*. Or, le programme-cadre de français, en s'inscrivant dans la réforme d'un enseignement qui valorisait le domaine cognitif, a mis l'accent sur les habiletés psycho-motrices. D'où une situation où les contenus sont devenus des prétextes pour développer des habiletés psycho-motrices ; d'où la disparition quasi totale des contenus clés, ceux qui doivent être maîtrisés pour eux-mêmes parce qu'ils sont jugés nécessaires. Nous croyons qu'il y a ici un redressement à opérer : *un programme de français doit définir et des objectifs de contenu précis et des objectifs pédagogiques*, les deux demeurant en conformité avec les objectifs généraux de l'enseignement secondaire. Il est urgent de faire l'unanimité sur les contenus clés qui doivent apparaître aux programmes des divers niveaux de l'enseignement secondaire, compte tenu du rythme d'apprentissage et de l'orientation des élèves. Si l'élémentaire, pour sa part, n'assume pas les quelques contenus clés que l'élève de ce cycle doit maîtriser et si le secondaire faillit de même, alors s'instaure, dans le système, une incohérence qui conduit les professeurs à se renvoyer réciproquement la responsabilité des apprentissages et l'élève reste démuné quant au savoir de base qui devrait lui permettre d'accéder au progrès continu. Ainsi, un curriculum qui présenterait une vision claire des objectifs de contenu à atteindre et des objectifs pédagogiques à promouvoir, ferait disparaître bien des malaises chez les professeurs de français. Resteraient certes

l'élaboration d'une didactique propre au développement des habiletés psycho-motrices et les facteurs para-scolaires qui discréditent la langue française comme telle et conséquemment l'enseignement de cette discipline ; ces éléments entrent dans la problématique de l'enseignement de la langue maternelle. Cependant nous nous limiterons aux aspects sur lesquels le professeur, en tant que professeur, a une influence directe.

Langue, instrument de communication

Une dimension importante du programme-cadre de français, c'est la délimitation des quatre champs de savoir : parler, écouter, lire et écrire. Nous reconnaissons ici les découvertes de la cybernétique et les transformations qu'elle a apportées dans le domaine de la communication. La langue n'est plus définie comme un instrument de pensée mais comme le lieu d'actualisation de la communication, d'où les pôles de réciprocité :



On conçoit donc qu'un enseignement de la langue, définie comme un instrument de communication, tienne compte des données de la cybernétique. Ce point de vue n'est pas contestable puisque, théoriquement, *les quatre savoirs impliquent tout le champ d'une langue*, aussi bien son contenu que ses habiletés. Là où l'on commence à s'interroger, c'est quand on considère l'actualisation des quatre savoirs dans les situations d'apprentissage. On demande à un même maître d'assumer les tâches les plus diverses : animateur, personne-ressource, stratège, spécialiste en curriculum, en évaluation et en

gestion des apprentissages ; ces six fonctions devront, dans bien des cas, s'effectuer avec la souplesse qu'exigent des clientèles aux rythmes d'apprentissage différents. Qu'une seule personne réussisse à conjuguer toutes ces performances, dans l'état actuel de la réforme pédagogique, est quasi impossible.

Communication et créativité verbale

Une deuxième source d'inquiétude provient de la fonction du langage qui est valorisée dans le programme actuel. Le programme-cadre de français propose « la langue de l'élève » comme point de départ et d'arrivée de l'apprentissage. Or, « la langue de l'élève », c'est celle qu'il utilise tous les jours pour se faire comprendre de son entourage, c'est le langage dont les normes sont fixées par le groupe des usagers et dont la fonction référentielle est axée sur un but purement pratique. Il est assez utopique de croire que la langue familière de tous les jours, langue souvent incorrecte pour plusieurs, puisse engendrer une langue soutenue et donner accès à la culture. Il n'y a pas de passage prévisible entre le type de communication axé sur l'aspect social du langage et le type de communication valorisant l'aspect individuel de la parole. Entre le langage de tous les jours qui utilise les phénomènes linguistiques dans le but purement pratique de la communication et la parole individuelle qui permet l'expression de soi, il y a un hiatus. De Saussure¹ parlerait de la dichotomie langue/parole, Jakobson² montrerait que, dans l'un ou l'autre cas, ce ne sont pas les mêmes fonctions linguistiques qui sont actualisées et il opposerait la fonction « référentielle », celle qui est orientée vers le contexte, à la fonction « émotive » et « poétique » du langage, où les formants linguistiques obtiennent une valeur autonome, c'est-à-dire originale et créatrice.

Conséquemment, si l'on veut que l'élève utilise la langue comme moyen de communication et, de plus, qu'il accède au niveau expressif, il ne faut pas s'en tenir à la langue quotidienne qui repose sur un « automatisme perceptif », il faut aussi se préoccuper de la qualité du matériel verbal comme tel. *Un enseignement trop rivé à la communication verbale courante nuit à la créativité.* La langue de tous les jours tend vers la norme, vu l'aspect social du langage, alors que la créativité verbale s'éloigne de la norme ou de la convergence par son caractère d'originalité et d'unicité. La créativité, dans un mode d'expression verbale, ne peut exister si l'auteur ne recherche plus ou moins consciemment un style, c'est-à-dire s'il ne fait un choix conscient ou non dans un fond de possibilités d'expression. Ce choix peut être commandé par un besoin d'auto-expression ou de persuasion, mais dans l'un et l'autre cas l'individu opère une sélection, il rompt avec la norme qui l'amènerait à un produit neutre, il puise dans le langage figuratif les moyens qui lui sont nécessaires pour s'exprimer de façon personnelle, voire créatrice.

La langue de l'enfant est-elle le seul point de départ vers une plus grande maîtrise du langage ? Ne faut-il pas dans certains cas faire intervenir au départ des « modèles » extérieurs ? Prenons comme exemple le cas de la langue littéraire

qui n'est en général pratiquée ni par l'enfant, ni par son milieu : ne faut-il pas soumettre d'abord des modèles divers à son intérêt, son observation, son pouvoir d'analyse, son esprit critique, etc. ?³

Nous croyons que la langue de l'enfant ne doit pas être le seul point de départ et nous ajoutons que la langue vue comme instrument de communication n'est pas l'unique déterminant des activités d'apprentissage ; il y a aussi la langue vue comme moyen de culture.

Langue, moyen de culture

Concernant le deuxième objectif de l'enseignement de la langue maternelle, le programme-cadre de français est peu précis et les professeurs faiblement convaincus. Pour ces derniers, la maîtrise de la langue orale et écrite courante est si faible, chez l'élève, qu'ils ne sauraient inclure dans leur programme des objectifs précis dans le domaine culturel. La littérature, notamment, est perçue comme un luxe que l'école ne peut s'offrir au niveau secondaire. Pour d'autres, ce sont peut-être des considérations sociologiques qui dévalorisent la littérature comme telle : le livre n'est-il pas un vestige de la civilisation de l'imprimé alors que nous vivons sous l'empire de l'image ? Le livre représente une culture fondée sur le rationnel. Or notre civilisation reconnaît de plus en plus de droits à l'irrationnel, à l'émotion. Enfin, le livre est une façon de domestiquer le savoir et d'accéder à la promotion que permet ce même savoir ; mais notre monde évolue vers une civilisation du loisir.

Quel que soit l'impact de ces déterminants sur la culture littéraire, il reste qu'à l'heure de la culture « mosaïque », selon l'expression d'Abraham Moles⁴, le livre est un médium culturel parmi d'autres. *Il n'est pas toute la culture, mais il est un élément et un véhicule de culture.* Donner au livre la place qui lui revient, c'est, dans un programme de français, opérer un choix en accord avec la finalité propre de cette discipline. Si le cours de français ambitionne de devenir le lieu de génération de la culture « mosaïque », du fait même il se voue à être tout et à n'être rien. Autrement dit, si le cours de français s'assimile au cours de biologie, de connaissances du milieu, de personnalité ; si à l'apprentissage de la communication par le langage articulé se juxtaposent les autres systèmes de communication, ou la sémiologie, alors le cours de français devient le lieu d'un prétendu apprentissage universel qui n'est, dans les faits, qu'un amateurisme généralisé. Une discipline qui abdique sa finalité propre devient inefficace et donne lieu aux pires confusions. À ce sujet, la remarque d'un professeur de français de secondaire I est fort pertinente : l'enseignement du français subit actuellement le même sort que l'enseignement religieux ; dans ces cours on fait de tout et « parfois » du français et de la religion. Aussi la décision suivante devrait être ferme : il faut éliminer des programmes de français tout ce qui n'est pas directement lié à la langue et à la culture. Si l'école éprouve le besoin d'éveiller les jeunes à la technologie de l'image, elle n'a qu'à inscrire, au programme, des cours qui se consacreront à cette sémiologie. L'apprentissage de la langue française s'inscrit dans le système verbal de communication

et dans la culture bâtie sur ce système. Toute naturelle que soit cette finalité, il faut la promouvoir car c'est cette finalité même qui est en péril dans l'interprétation actuelle du programme-cadre de français.

Au lieu de dissiper les énergies dans des domaines non intrinsèquement liés à la finalité du français, il faudrait enrichir la culture de l'élève, notamment dans le secteur littéraire. Nos jeunes lisent. Une double enquête⁵ menée auprès de filles et garçons de quinze, seize et dix-sept ans de la région de Montréal montre que les jeunes lisent. Ils lisent même peut-être plus que les adultes. « Rien n'indique actuellement une régression du livre face aux grands moyens de communication audio-visuelle ».⁶ Ici, comme en France, nous pouvons prendre pour acquis la présence de l'imprimé dans la culture de la jeunesse en 1975. Un fait intéressant pour des professeurs, c'est que 82% des jeunes montréalais aimeraient lire davantage et quelques-uns lire mieux.

Les jeunes lisent beaucoup, mais lisent *sauvage* : n'importe quoi, n'importe comment, sans discernement. Mal aguerris contre les abus de mots, nourris de pacotilles, les adolescents sont-ils conscients de l'appauvrissement qui les guette ? La question est de taille d'autant plus qu'une forte proportion (39%) des élèves du secondaire désire atteindre le niveau universitaire. Trop de temps se gaspille à lire des livres sans intérêt, affirme une fille de 14 ans. Il faudrait faire mieux connaître les auteurs modernes par l'*intermédiaire du professeur* qui se chargerait de conseiller à ses élèves des lectures attrayantes.⁷

Il nous apparaît donc nécessaire *d'intégrer aux programmes de français de chaque niveau du secondaire des œuvres littéraires*. Soulignons que l'expression « littéraire » n'exclut pas le « paralittéraire ».

Dans cette même perspective de la langue comme moyen de culture, il serait urgent de proposer un éventail de thèmes qui auraient pour l'adolescent l'attrait du neuf parce qu'ils ne reprendraient pas des sujets qui ont fait l'objet de « centres d'intérêt » au niveau de l'élémentaire ; des thèmes qui revaloriseraient l'enseignement du français parce que celui-ci aurait son domaine propre et ne recouperait pas les recherches faites en biologie, en sciences, ou en d'autres disciplines ; des thèmes qui assureraient l'intégration interne des disciplines linguistique et littéraire, intégration qui décuplerait le succès parce que les énergies seraient canalisées autour d'objectifs spécifiques bien définis et adaptés à la psychologie de l'élève. En somme, nous proposons *une intégration qui se limite aux secteurs de la langue et de la littérature* ; nous croyons que cette prise de position est réaliste ; il faut d'abord apprendre à coordonner les composantes d'un même champ de savoir avant d'en venir à un système éducatif qui intègre les divers champs de savoir.

Cette question de l'intégration nous amène à considérer un autre principe du programme-cadre : la non-compartmentation des apprentissages. Ce principe est facilement défendable : la langue est une réalité vivante composée de systèmes en interaction ; vouloir compartimenter les systèmes, c'est tuer la vie de l'ensemble. Ceci admis,

la pratique méthodologique est faite de nuances. Pour qui veut connaître le fonctionnement de l'ensemble, il importe de disséquer les unités constitutives. En cela, la langue est dans la même situation que toute science : chimie, physique, biologie, etc... De plus, la langue française présente un caractère analytique beaucoup plus considérable que l'anglais, par exemple. Et la langue écrite se distingue davantage de la langue orale que ce n'est le cas pour d'autres langues, notamment l'italien. Face à la complexité linguistique du français, il faut être fort nuancé dans l'application du principe de non-compartimentation des apprentissages ; on ne saurait attendre des seuls processus globaux d'apprentissage qu'ils conduisent l'élève à une maîtrise du français, surtout du français écrit. Nous croyons donc que les programmes de français devraient intégrer la linguistique non comme un nouveau dogmatisme, mais comme une discipline susceptible de redéfinir plus rigoureusement la langue et de revitaliser la qualité de l'enseignement du français. Ainsi cet aspect du français apparenté à la science serait propice au développement d'habiletés précises, alors que la langue littéraire représenterait le secteur des habiletés où la pensée divergente domine. Un programme qui fait une juste part aux composantes cognitives et non cognitives (convergence et divergence) s'insère dans un processus créatif réel. Il faut réagir contre une conception de la créativité par trop rousseauiste ; le produit créatif n'est pas le fruit d'une génération spontanée. « Toute libération suppose une structuration, et c'est en possédant des règles et un matériau qu'il devient possible de créer ».⁸

Dans le domaine de la créativité verbale, les auteurs dont les écrits témoignent de leurs aptitudes créatrices sont unanimes à reconnaître l'influence d'œuvres de maîtres dans le développement de leur talent. L'affinement verbal tire profit d'un matériel verbal et la fréquentation de la littérature est quasi indispensable. Elle fournit des outils, un matériel que l'élève intériorise peu à peu, qu'il transforme et qui, mêlés à un potentiel intérieur, deviennent matière à une nouvelle création. Nous croyons que la perception à la base des produits créatifs n'est pas assimilable aux synthèses qui sont de l'ordre du jugement, des actes de la prédication ; pourtant nous reconnaissons que l'activité créatrice ne fonctionne pas à vide. Voilà pourquoi nous recommandons, entre autres, *pour ce qui est de la créativité verbale, de recourir aux sources où ce type de créativité est actualisé, soit une littérature de qualité : littérature française, littérature québécoise, littérature de jeunesse.*

Vue dans une perspective de stimulation des puissances créatrices de l'élève, la littérature autochtone occupera une place de choix dans sa formation. Aucune littérature ne saura mieux véhiculer des valeurs authentiques que celle qui se nourrit des réalités culturelles auxquelles le jeune adhère. En plus d'une littérature québécoise, nous souhaiterions l'insertion, dans les programmes scolaires, d'une littérature de jeunesse écrite par des jeunes. Si l'adolescent ne se fait pas entendre, qui saura dire à sa place ? Qui mieux que l'adolescent peut exprimer sa propre vision du monde ? D'ailleurs la reconnaissance d'une littérature de jeunesse n'est pas inexistante puisque dès 1959, Kupperberg et Topp, aux États-Unis, publiaient une bibliographie d'enfants auteurs compre-

nant 450 titres.⁹ Aussi, nous croyons que si les tentatives sont si hésitantes, chez nous, c'est à cause des implications économiques d'un tel marché. Plutôt que qualité, le problème véritable est sans doute celui de la socialisation de la littérature de jeunesse. Il faut espérer que des initiatives soient prises dans ce sens, et que l'école ne demeure pas en marge de ces réalisations d'avant-garde. Plus convaincant qu'un plaidoyer, un texte écrit par une adolescente de 13 ans pourrait nous permettre de réfléchir sur la valeur de la littérature de jeunesse.

LA MER, UN ÉCHO !

Pendant les nuits profondes
 On entend la mer rouler sur le sable fin.
 Écho de ton amour
 Je l'écoute.
 Je la compare à ta chanson.
 Cette longue plainte de goélands qu'avril pousse au désespoir.
 Jadis, c'était toi qui d'une voix semblable m'entourait.
 Répétant ce murmure
 Les vagues glissent sur le rivage baigné de tes larmes.
 L'horizon se soulève, j'y rejette ces souvenirs tristes
 Car ce noir murmure de la mer me rappelle tant.

Maryse, 13 ans.

Nous avons donc rappelé quelques points essentiels qui nous paraissent devoir définir la problématique de l'enseignement du français dans notre contexte québécois actuel. Retenir que la langue est un instrument de communication, mais qu'elle est aussi un moyen de culture ; reconnaître les limites de la langue familière courante dans une pédagogie qui veut promouvoir la langue soutenue, voire l'expression créatrice ; se souvenir que le livre demeure un véhicule culturel reconnu comme tel par les jeunes et que l'école se doit d'exploiter pour l'enseignement de la langue maternelle ; ce sont là des axes qui peuvent étayer un programme-cadre¹⁰ désireux de répondre toujours plus adéquatement aux besoins des maîtres et de promouvoir la langue et la culture, véhicules de pensée et de créativité. La révolution culturelle présente exige des réponses nouvelles à des situations nouvelles, des réponses prospectives à un devenir sans cesse en évolution, des conduites personnelles dans une civilisation marquée par la technologie ; les professeurs de français doivent assumer leur part de responsabilité dans la promotion d'une pensée créatrice et d'une véritable indépendance culturelle.

Notes

1. Ferdinand De Saussure. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1960.
2. Roman Jakobson. *Essai de linguistique générale*. Paris, Ed. de Minuit, 1963.
3. Richard Riel. En langue maternelle : une didactique empirique et laborieuse, *Texte d'orientation*, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, M.E.Q. 1974, p. 88.
4. Abraham Moles. *Socio-dynamique de la culture*, Paris, Mouton, 1967.
5. Szpakowska, Janina-Klara. *Profil culturels des jeunes montréalais*, Montréal, P.U.M., 1970.
6. Jean Hassenforder. *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré*, Paris, INP, 1969.
7. Szpakowska, Janina-Klara. *Ces lectures sauvages*, Montréal, P.U.M., 1972.
8. Extrait du Journal officiel. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Didier, 3, 1972.
9. Paul Torrance. *Guiding Creative Talent*. New-Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1965, p. 27.
10. Nous présentons, ci-après, un schéma explicitant les éléments d'un programme-cadre de français, au secondaire. Trois ensembles délimitent les champs de savoir. L'ensemble « communication » est central à cause de son importance. Il diffère des deux autres dans ce sens qu'on a un bloc constitué non pas d'éléments disciplinaires, mais d'habiletés de base ; quant aux éléments périphériques 5 et 6, ce sont les situations de communication. Les deux ensembles connexes et autonomes, la linguistique et la littérature, alimentent la communication. Dans ces ensembles, les éléments 1, 2 et 3 correspondent, d'une part, à la phonétique, à la morphologie et à la syntaxe qui sont la structure même de tout énoncé et, d'autre part, à la littérature québécoise, à la littérature française et à la littérature de jeunesse qui sont un patrimoine à privilégier. Les éléments périphériques diffèrent du noyau central de par leur objet ou leur genre ; ils sont reliés au centre qui est leur lieu d'actualisation.

