

Québec français



Réflexions sur les programmes de français Bilan et perspectives

Claude Simard

Number 65, March 1987

Dossier programme

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45365ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Simard, C. (1987). Réflexions sur les programmes de français : bilan et perspectives. *Québec français*, (65), 66–72.

intégrer le récit filmique, par exemple. Le Québec fait figure de chef de file dans l'écriture de téléromans. Il serait naturel de retrouver ce type de discours en classe de français. Nous avons aussi le mandat de proposer aux élèves des discours «signifiants» pour notre société.

Nous devons intensifier nos travaux afin d'assurer une rigueur évidente entre l'apprentissage et l'évaluation.

Des progrès considérables ont été faits en évaluation depuis quelques années. Déjà, nous pouvons compter sur un certain nombre d'instruments capables de nous renseigner vraiment sur les habiletés de l'élève. Mais l'essentiel, c'est de poursuivre notre recherche. Ceux qui se sont impliqués dans BIM (Banque d'instruments de mesure) ont pu constater jusqu'à quel point il était pénible de construire un instrument qui soit efficace tout en ne trahissant pas les orientations du programme. De jour en jour, nous découvrons de nouveaux moyens et de nouvelles façons de faire. J'oserais même dire que ce travail permet de mettre en lumière les vrais balises du programme.

Et il faudra penser à tout le monde.

Certes, les orientations du programme de français au secondaire doivent guider nos interventions auprès de tous les élèves. Il est toutefois urgent de penser à l'élaboration de stratégies à l'intention des élèves en *cheminement particulier*. Ce secteur est complètement démuné depuis trop longtemps.

Voilà un certain nombre d'actions à entreprendre. Voilà pourquoi nous disons que tout est encore à faire; parce que la pédagogie ne peut pas être boulonnée à un socle de ciment.

C'est avec enthousiasme que le travail se fait, dans tous les milieux, dans toutes les régions, depuis un certain nombre d'années, grâce, en grande partie, à celui qui a été à l'origine du renouvellement de la pédagogie du français, Jean-Guy Milot. Une dernière fois, je le salue tout en affirmant que ma reconnaissance ne se ternira jamais.

Point de vue d'un formateur d'enseignants

Québec français m'a proposé d'écrire un article d'orientation théorique sur les principes et les recommandations des programmes de français actuels. J'ai accepté non sans quelque réticence. La tâche est en effet difficile dans la mesure où un programme relatif à l'enseignement de la langue maternelle porte sur des sujets très diversifiés et fort complexes. Je ne pourrai donc tout regarder et devrai me limiter à quelques questions que je juge importantes. La tâche paraît également périlleuse, car, qu'on en soit conscient ou non, un programme d'études officiel reste un document de pouvoir qui opère des choix, promouvant ceci, rejetant cela, si bien que les discussions qui en découlent dégènerent souvent en stériles polémiques. Je voudrais espérer que mes remarques, mes critiques même, soient perçues positivement, qu'elles ne servent pas simplement à donner raison à l'un ou tort à l'autre, mais bien à alimenter un tant soit peu l'esprit de recherche qui doit inlassablement soutenir le mouvement de renouvellement de l'enseignement du français enclenché au Québec à la fin des années soixante-dix.

Survol historique

Avant 1960, les programmes se réduisaient pour l'essentiel à des inventaires de notions à étudier. L'État se chargeait surtout d'indiquer aux enseignants¹ ce qu'ils devaient montrer aux élèves. Les disciplines de référence étaient, bien entendu, la grammaire (celle du «bon usage» écrit) et en plus, pour certains effectifs du secondaire, l'histoire littéraire. On se centrait moins sur les aspects proprement didactiques sans doute parce qu'on se rattachait à une longue tradition qui, au fil de plusieurs décennies, avait imposé ses pratiques (dictée, analyse logique et grammaticale, questionnaire de textes, rédaction, explication de textes, dissertation...). Le programme-cadre de 1969 a abandonné complètement le modèle notionnel. Dans un souci de dé-

centralisation, le Ministère de l'Éducation laisse alors aux institutions locales le soin de préciser les contenus d'enseignement. Le Ministère entend jouer un rôle de guide et non de directeur, et se limite à donner quelques orientations pédagogiques générales: tenir compte de l'oral, placer l'élève dans des situations motivantes, favoriser son expression personnelle. Très tôt, l'autonomie des commissions scolaires n'est pas perçue comme un avantage. Les reproches d'imprécision se multiplient à l'égard du programme-cadre. En 1979 et 1980, l'État reprend donc les rênes de l'enseignement du français. Le ministère de l'Éducation adopte pour le primaire et le secondaire des programmes plus précis et plus contraignants. Il détermine des contenus pour chaque degré et fixe des objectifs terminaux relativement détaillés. Plus en-

bilan et perspectives

claire simard

Les enjeux pédagogiques

Avant d'examiner les fondements didactiques et linguistiques de cette réforme, il convient d'en comprendre les enjeux pédagogiques. Le mot clé des programmes des années 1980 est «communication». Le préalable pour que cette expression prenne tout son sens dans la pratique pédagogique est que la classe devienne elle-même un authentique lieu de communica-

tion, c'est-à-dire d'échanges véritables entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. On aura beau parler de la communication, analyser les paramètres de la communication, simuler des expériences de communication, si le cadre de vie en salle de classe n'assure pas le droit de parole à chacun, maître et élève, et le respect de la parole de l'autre, les tentatives nouvelles ne changeront profondément rien, car le français, même sous son new-

look communicatif, demeurera une matière inventée pour l'école plutôt qu'un mode d'expression personnelle et sociale.

En insistant sur la nécessité de créer des situations de discours qui soient «signifiantes» pour les enfants et les adolescents, les programmes actuels centrent la pédagogie sur l'apprenant et moins sur la matière. La classe de français doit plus que jamais tenir compte des intérêts des jeunes et s'ouvrir aux univers dans lesquels ils évoluent. Les discours courants du monde moderne, articles de journaux, émissions de télévision, messages publicitaires, films, etc., se voient ainsi reconnaître un crédit que seules les œuvres littéraires ont longtemps détenu. En plus de se sentir interpellé par les discours et les thèmes qu'on lui propose à l'école, l'apprenant doit retrouver le plus possible en salle de classe les conditions d'exercice du langage en situation naturelle. Contre l'artificialité des activités menées pour être seulement notées par le maître, les programmes proposent de trouver d'autres raisons d'écrire, de lire ou de parler à l'école que les exigences du bulletin et d'autres destinataires que l'enseignant évaluateur. Par exemple, pour faire connaître son opinion, l'élève pourra écrire un texte qui, au lieu de finir dans le bureau du professeur, sera envoyé aux camarades de la classe, à des correspondants d'une autre école, à un journal local ou que sais-je encore.

Outre l'adaptation des contenus aux intérêts des jeunes et la diversification des réseaux de communication, une pédagogie de la langue maternelle centrée sur l'apprenant exige un dialogue scolaire établi selon une relation horizontale de réciprocité plutôt que selon une relation verticale d'autorité (de supérieur à inférieur, de savant à ignorant). Dans ce contexte plus ouvert,

core que sur le «quoi» enseigner, le ministère met l'accent sur le «comment» enseigner en le rattachant au développement d'habiletés langagières. Il indique des types d'activités à réaliser et les organise d'après un processus ternaire d'apprentissage fondé sur la pratique de discours, l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances. L'objet de la classe de français n'est plus strictement l'étude de la langue et de la littérature, mais débordé dans le domaine de la communication, des discours et, spécifiquement pour le secondaire, des valeurs socio-culturelles. La didactique du français des programmes de 1979 et 1980 emprunte ainsi à toutes les sciences du langage, spécialement à la linguistique de l'énonciation en raison de l'importance accordée aux composantes de la situation de communication ainsi qu'à la

psychologie du langage, à cause de la place centrale donnée au processus d'apprentissage.

Du point de vue de l'autorité gouvernementale, l'histoire des programmes de français a suivi chez nous un mouvement dialectique. La première moitié du XX^e siècle correspond à la thèse: l'État manifeste son pouvoir en édictant les notions à traiter dans les écoles. Par antithèse, le programme-cadre délègue aux commissions scolaires une bonne partie des tâches dévolues au ministère qui ne joue plus qu'un rôle d'animateur pédagogique. Enfin la synthèse survient avec la publication des programmes actuels par lesquels l'État récupère ses prérogatives et entraîne le milieu scolaire dans une réforme majeure de l'enseignement du français.

l'enseignant perd le monopole de la parole et la partage avec les élèves. Ses questions ne visent pas uniquement à vérifier les connaissances: elles suscitent également des discussions et des avis. Les élèves participent à la gestion² de la classe et se sentent responsables à part entière du climat qui y règne. Dans une véritable pédagogie de la communication, les interactions entre les personnes qui forment le groupe scolaire revêtent autant d'importance pour l'intériorisation des règles de communication en société que l'information livrée à son sujet.

En ce qui a trait à l'acquisition du savoir, la pédagogie de la communication sollicite encore la participation de l'apprenant en l'engageant dans une démarche d'appropriation personnelle. Elle s'écarte d'une conception passive de l'apprentissage qui enferme l'enseignant dans un strict rôle de dispensateur de connaissances et l'élève, de consommateur de cours. L'exposé magistral ne peut plus être la seule méthode d'enseignement. Le professeur s'inspirera davantage de la maïeutique de Socrate afin de guider l'élève dans ses découvertes. Cette préférence pour une méthode active et heuristique, je la décèle dans l'importance mise sur la multiplication des pratiques langagières de l'élève, dans le recours systématique à l'objectivation par laquelle l'apprenant analyse ses propres pratiques, enfin dans la priorité reconnue, du moins pour le primaire, à l'induction.

Par son caractère ouvert, actif et coopératif, la pédagogie de la communication s'inscrit dans la lignée des grands pédagogues rénovateurs, notamment Freinet. Fait intéressant à noter, les mêmes tendances se retrouvent en langue seconde³, ce qui montre bien qu'il s'agit d'un courant pédagogique général en didactique des langues. De pareils choix pédagogiques touchent aux croyances et aux attitudes profondes de tous les intervenants du milieu scolaire, de l'enseignant au directeur d'école ou de commission scolaire. À mon avis, les résistances à la fois les plus sourdes et les plus fortes aux programmes actuels proviendront d'une non-adhésion à la philosophie de l'éducation soutenant l'approche communicative. Contre ce type de résistance, ainsi que le soulignait le regretté Jean-Guy Milot⁴, on ne peut presque

rien, car cela engage toute la personnalité de l'éducateur, tout son credo pédagogique.

L angue objet, langue outil et objectivation

On a vu combien la pédagogie de la communication se répercute sur le fonctionnement de la classe et les relations interpersonnelles. Les programmes d'aujourd'hui proposent également une conception du langage et de son apprentissage qui soulève plusieurs interrogations.

Ils définissent essentiellement la langue comme un instrument de communication. Il y est clairement affirmé qu'à l'école primaire et secondaire la langue doit être étudiée moins pour ce qu'elle est que pour ce qu'elle permet d'accomplir. Dans cette perspective résolument fonctionnelle, le français ne peut constituer une fin en soi, une matière analogue à la géographie ou à la chimie sur laquelle il convient d'accumuler de l'information. C'est surtout un moyen comparable au pinceau du peintre ou au rabot du menuisier dont l'enfant ou l'adolescent doit parfaire le maniement pour mieux entrer en rapport avec les autres. Au lieu de viser à inculquer des connaissances sur la langue, la classe de français se retrouve avec la tâche de développer des «habiletés langagières», des savoir-faire plutôt que des savoirs linguistiques.

On ne peut qu'approuver une telle orientation. L'école primaire pas plus que l'école secondaire ne sont censées rendre les gens adroits à discourir sur la langue, à en énumérer tous les éléments constitutifs, à en décrire scientifiquement les lois ou à en expliquer tous les mécanismes. Après tout, elles ne s'adressent pas à de futurs grammairiens ou linguistes. Plus modeste mais combien vitale pour une société, leur mission consiste effectivement à former de bons utilisateurs de langue, des personnes pouvant lire, écrire et parler de façon satisfaisante.

Il faut souligner que nulle part ailleurs dans la francophonie on n'a poussé si loin l'approche instrumentale. Dans les pro-

grammes québécois, les connaissances sont toujours subordonnées aux habiletés. On ne doit fournir à l'élève que les connaissances qui semblent directement utiles pour la réussite de ses pratiques langagières. En outre, les faits de langues sont étudiés d'après la valeur particulière qu'ils tirent de leur présence dans tel ou tel discours et beaucoup moins d'après le rôle qu'ils tiennent à l'intérieur du système général de la langue. Plus rares sont donc les activités portant spécifiquement sur les structures morpho-syntaxiques, lexicales, textuelles ou autres. En revanche, dans les programmes officiels⁵ ainsi que dans plusieurs recherches pédagogiques⁶ de France, de Belgique et de Suisse romande, même si la perspective instrumentale reste première, on réserve encore une place importante à l'étude de la langue en tant que telle. Le didacticien suisse Eddy Roulet, sur la base d'expériences provenant de divers pays, n'hésite pas à soutenir la complémentarité en didactique des concepts de langue-outil et de langue-objet. Il écrit: «Outre l'acquisition de la langue comme instrument de communication, il faut prendre en considération un second objectif: la découverte, par l'élève, du système et du fonctionnement de sa langue maternelle.⁷»

Bien sûr, les activités de réflexion sur la langue dont il s'agit ont peu à voir avec la méthode traditionnelle qui, en plus d'inonder l'élève d'une masse de termes techniques, de notions et de règles de la grammaire normative, va jusqu'à déterminer sous quelle forme il doit les mémoriser. Au contraire, ces activités reposent sur les principes pédagogiques qu'on a décrits plus haut. Le travail est orienté moins vers l'assimilation de connaissances toutes faites que vers l'acquisition d'une attitude d'interrogation face au langage et d'une démarche d'exploration de la langue. Dans un cheminement qui oscille entre l'intuition et l'explication, l'élève, en appliquant à divers matériels des opérations de comparaison, de classement, de substitution, de transformation ou autres, scrute avec l'aide du maître des phénomènes importants de la langue pouvant concerner aussi bien la syntaxe, la formation des mots, les relations sémantiques entre les mots que la variété des registres linguistiques, les types textuels, les procédés poétiques... Une telle démarche de découverte et de recherche ne conduit pas nécessairement aux formulations des linguistes ni n'aboutit aux mêmes résultats pour tous. Très souvent les solutions peuvent varier d'un élève à l'autre, d'un groupe de travail à l'autre, de sorte que peuvent naître dans la classe, à propos de la langue elle-même, des échanges des plus significatifs. L'étude de la langue reconquiert en somme le statut qu'elle n'aurait jamais dû perdre pour la classe, celui de constituer un sujet propre à susciter d'intéressantes pratiques de communication. À ce propos, citons encore Eddy Roulet:

Il n'y a pas qu'une vérité en grammaire, comme tend à le faire croire le dogmatisme de certains manuels traditionnels ou réformistes. L'important, c'est de savoir pourquoi on a découpé de telle manière plutôt que de telle autre, de pouvoir évaluer les arguments qui militent en faveur de l'une ou de l'autre solution, ainsi que les avantages et les inconvénients que celles-ci présentent. Ainsi conçue, l'analyse donne lieu à des discussions, à des confrontations entre les élèves et la découverte de la langue devient un lieu privilégié, non seulement de réflexion, mais aussi d'exercices de communication authentique⁸.

Au Québec, on aurait sans doute avantage à approfondir cette façon de concevoir l'étude réflexive du langage. Non que les activités de réflexion sur la langue doivent reprendre l'avant-scène dans l'enseignement du français, car les pratiques de communication doivent demeurer centrales selon le principe que la langue se développe d'abord par l'usage. Les programmes québécois accordent d'ailleurs une place importante à la réflexion. Mais celle-ci ne s'exerce pas tout à fait de la même façon.

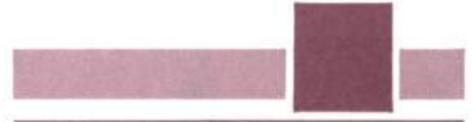
Pour se situer dans la terminologie du ministère de l'Éducation, on rappellera que la réflexion se rapporte à l'objectivation et à l'acquisition de connaissances, alors que les pratiques de discours concernent l'action. L'objectivation s'entend dans le sens strict d'un retour fait par l'élève sur sa propre activité langagière en vue d'analyser et d'évaluer ses stratégies de compréhension ou de production tout autant que le discours traité. L'objectivation porte donc exclusivement sur un faire: on parle justement d'«objectivation de la pratique». Le mot «objectivation» peut cependant avoir, en français courant, une signification plus large et s'appliquer à toute opération mentale consistant à transformer quelque chose en objet d'étude pour l'analyser et le mieux comprendre. Par conséquent, les activités réflexives mentionnées plus haut qui, dans le vocabulaire des programmes, viseraient l'acquisition de connaissances peuvent être considérées également comme des activités d'objectivation mais portant cette fois-ci sur le système linguistique. Dans les deux cas, l'élève demeure le premier agent de la démarche.

L'objectivation de pratiques langagières s'exerce sur un discours donné et sur le traitement individuel de ce discours. On peut s'interroger par exemple sur la valeur que tel mot prend dans telle phrase ou sur l'interprétation personnelle qu'un élève tire de tel passage d'un texte. Contrairement à cette auto-objectivation qui met surtout en œuvre un processus de particularisation, l'objectivation du fonctionnement de la langue et des discours favorise un processus de généralisation. Même si celle-ci peut se réaliser à partir d'une série de discours donnés, elle invite l'apprenant à considérer ces exemples comme des modèles, des types à partir desquels on peut

dégager des constantes du langage. D'un genre d'objectivation à l'autre, on peut recourir aux mêmes procédures heuristiques tout en visant des buts différents. Ainsi, comme dans les travaux européens illustrant une approche réflexive de la langue, le programme du primaire recommande l'utilisation des opérations d'addition, de soustraction, de déplacement et de substitution, mais non pas tant pour faire prendre conscience de propriétés générales du français que pour faire juger des effets de sens particuliers que ces manipulations produisent sur un énoncé.

On ne voit pas pourquoi ces deux types d'objectivation⁹ ne seraient pas conciliables. Ils paraissent plutôt complémentaires, car des connaissances générales sur le langage que l'élève n'aura pas appris à relier à ses pratiques de compréhension ou de production n'auraient guère d'utilité, de même que des observations éparses et fragmentaires glanées au fil de diverses expériences langagières ne sauraient à elles seules assurer la pleine maîtrise de la communication verbale. Les deux types d'objectivation s'éclairent mutuellement: d'une part l'exploration du fonctionnement de la langue, des discours et de la communication améliore l'objectivation de la pratique de l'élève en lui montrant quoi et comment observer, d'autre part, le retour sur sa propre activité d'émetteur ou de récepteur, en l'amenant à appliquer à des discours réels les notions qu'il a acquises sur le langage, favorise l'intégration de celles-ci à sa compétence de communication.

Remarquons en passant que la reconnaissance de deux types d'objectivation solidaires, l'un plus affecté à l'activité langagière du sujet et l'autre aux composantes du langage, explique à mes yeux pourquoi il n'est pas toujours aisé de distinguer les exercices d'objectivation de la pratique et les exercices d'acquisition de connaissances qui se retrouvent côte à côte dans le programme de français du secondaire (v. par exemple p. 72 du fascicule de 3^e secondaire ou p. 86 du fascicule de 4^e secondaire). En principe, on peut justifier un tel partage. Cependant, lorsqu'on lit sous la rubrique «acquisition de connaissances» qu'on partira de l'observation de textes ou de l'expérience langagière de l'élève pour l'amener à découvrir telle ou telle notion relative à la langue ou aux discours, on est en droit de conclure que l'on met en branle chez lui un autre processus d'objectivation en dépit de la différence d'étiquettes. Sous la variation d'appellation qui s'explique sans doute par un souci d'éviter la confusion, il faut saisir l'unité profonde existant entre l'«objectivation de la pratique» et l'«acquisition de connaissances». Un va-et-vient constant s'établit entre les deux.



Par réaction à une longue tradition qui basait l'enseignement du français sur des exercices mécaniques hors contexte et sur la mémorisation de connaissances abstraites coupées de la pratique langagière de l'élève, on a eu tendance, en lisant rapidement les nouveaux programmes, à minimiser le rôle des connaissances dans le développement de la langue maternelle. Certains sont même arrivés à croire que la réflexion sur la langue pouvait freiner l'acquisition de la compétence de communication. Les considérations qui précèdent révèlent au contraire que l'étude réflexive de la langue a toujours sa place à l'école surtout si, conformément aux options de base d'une pédagogie de la communication, elle s'effectue à travers une démarche active d'observation et de découverte. Ainsi menées, les activités d'objectivation du fonctionnement de la langue et des discours peuvent constituer en elles-mêmes des situations de communication d'autant plus significatives qu'elles se réalisent justement dans un milieu voué à l'apprentissage du français. Comme le répètent les programmes, les connaissances à dégager, qui débordent naturellement la seule grammaire et l'orthographe (nous reviendrons sur cette question plus loin), doivent autant que possible aider l'élève à juger de sa propre façon de lire, d'écrire, de parler ou d'écouter et à trouver les moyens pour s'améliorer. C'est à cette condition essentielle que les connaissances langagières deviennent pleinement opératoires.

Comparaison des programmes du primaire et du secondaire

Jusqu'à maintenant, nous avons considéré plutôt globalement les programmes du primaire et du secondaire sans trop les distinguer. Il y a effectivement de l'un à l'autre une continuité quant aux principes de base. Tous les deux visent en priorité le développement d'habiletés langagières, introduisent la notion d'objectivation, mettent les connaissances «au service des habiletés», enfin organisent l'enseignement



en fonction non de catégories grammaticales mais de types de discours. Il faut féliciter le ministère de l'Éducation d'avoir garanti au plan national une concordance entre les programmes des deux ordres d'enseignement. En plus de faciliter pour les élèves le passage d'un ordre à l'autre, cela simplifie le dialogue entre enseignants du primaire et du secondaire.

Entre les deux programmes apparaissent néanmoins des différences assez grandes qui n'ont pas toutes été remarquées jusqu'à maintenant. Mon analyse m'amène à dire que le programme du secondaire est mieux conçu et mieux organisé.

Le programme du primaire s'articule en trois volets: la lecture, l'écriture et la communication orale. D'un côté donc, on retrouve l'écrit sous l'angle de la compréhension et de la production; de l'autre, l'oral sous l'angle unique du savoir parler puisque, à toutes fins utiles, le savoir écouter est presque complètement évacué¹⁰. Le programme du secondaire ne reprend pas cette division. Il se structure plutôt autour des deux axes de la compréhension et de la production, car il regroupe, dans un ensemble, les objectifs du savoir écrire et du savoir parler. Il reconnaît ainsi l'interdépendance des habiletés orales et écrites de réception d'une part et d'émission d'autre part. De fait, que l'on soit à l'oral ou à l'écrit, si l'on fait abstraction des différences touchant la nature des signes, du canal et des conditions de réalisation du message, le récepteur, sur la base de ses connaissances sur le monde et la langue, met en œuvre sensiblement les mêmes opérations fondamentales de reconnaissance, d'anticipation et d'interprétation pour reconstruire le sens du message.

Dans le programme du primaire, les contenus d'apprentissage en lecture et en écriture sont répartis sous trois rubriques séparées: le développement de l'habileté où se retrouvent ici et là des exemples d'objectivation à mener, le développement de connaissances, le développement de techniques; les contenus en langue orale ne comptent que la partie: développement de l'habileté. Le programme du secondaire organise les contenus d'apprentissage autrement: il indique dans une première partie

l'ensemble des activités de pratique à réaliser en classe tant en production qu'en compréhension; il présente ensuite en parallèle les activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances dans des tableaux qui identifient les éléments notionnels sur lesquels s'attarder, ces éléments notionnels pouvant concerner la situation de communication (l'intention, le contexte...) ou le fonctionnement de la langue (lexique, syntaxe...) ou des discours (narratif, descriptif...). Le mode de présentation du programme du primaire peut entraîner certaines confusions. Il trace une démarcation entre connaissances et habiletés, alors que les deux doivent être intégrées. À la suite du programme et des bulletins qui l'ont accompagné, un grand nombre d'enseignants du primaire assimilent le terme «habileté» seulement à pratique globale de discours (expressif, informatif...), tandis qu'ils restreignent l'acception du mot «connaissance» à connaissance du code orthographique, puisqu'il s'agit principalement de cela. Ils oublient qu'en matière d'orthographe on devrait parler tout autant de connaissances que d'habiletés, qu'on devrait penser surtout en termes d'habiletés orthographiques, car ce que l'on vise prioritairement, c'est que l'enfant mette correctement l'orthographe dans ses textes au lieu de simplement connaître des règles. Par ailleurs, le fait de ne pas placer ensemble objectivation et acquisition de connaissances autour de notions communes comme dans le programme du secondaire masque l'interdépendance de ces deux composantes du processus d'apprentissage. Les exemples d'objectivation se trouvent un peu pêle-mêle à l'intérieur des pratiques de discours de sorte qu'on parvient difficilement à se donner une vue claire des aspects sur lesquels elle doit porter. Comme l'objectivation se rattache uniquement aux pratiques générales de discours, on ne prend pas toujours conscience du fait que certains aspects reliés à l'acquisition de connaissances concernent tout autant l'objectivation. Par exemple, l'enfant ne doit pas acquérir seulement des connaissances orthographiques, il doit aussi apprendre à identifier, à objectiver ses erreurs lorsqu'il rédige un texte.

Par crainte d'orienter les instituteurs vers un enseignement trop théorique de la langue, le programme du primaire n'a pas inclus de liste de termes grammaticaux à employer avec les enfants. Il faudra attendre sept ans avant que le Ministère ne se décide à officialiser une terminologie pour le primaire dans les documents portant sur le développement de l'habileté à écrire (n^{os} 16 - 2411 - 19 à 16 - 2411 - 24). Il a laissé

ainsi longtemps les maîtres dans l'incertitude. Ceux-ci ne savaient plus trop s'ils devaient utiliser des mots comme «complément», «déterminant», «passé composé», quel rôle la terminologie pouvait jouer dans l'apprentissage et comment il convenait de l'introduire auprès des élèves. Certains auteurs de matériel scolaire ont même désapprouvé explicitement le recours à une terminologie grammaticale sous prétexte qu'elle était trop abstraite. Selon eux, il vaudrait mieux se contenter de termes soi-disant concrets («plusieurs» pour le pluriel) ou d'images («chef» pour le mot indiquant un accord). On risque cependant d'assister à une querelle de chefs, car la langue en comporte une multitude: le déterminant vis-à-vis du nom, le nom vis-à-vis de l'adjectif, le sujet vis-à-vis du verbe... Il faut reconnaître avec le programme du secondaire qui, lui, a spécifié un métalangage, que «le maître et les élèves doivent recourir à une terminologie qui leur permet de nommer et de décrire l'objet de leur réflexion». Une terminologie évidemment simplifiée pour le primaire, enseignée de façon non systématique et inductive¹¹.

Par la conception fonctionnelle de l'apprentissage du langage que les deux programmes véhiculent, plusieurs habitudes pédagogiques bien ancrées ont été ébranlées. Un autre bouleversement que les programmes ont suscité concerne les objets mêmes de l'enseignement de la langue maternelle. Traditionnellement, la classe de français considérait surtout les unités premières du système de la langue, le phonème, le graphème, la syllabe, le mot et la phrase. On travaillait le texte, bien sûr, mais la plupart des interventions qui s'y rapportaient ne dépassaient guère le cadre de la phrase. Tout en conservant la morphologie, la syntaxe, le lexique comme objets d'étude, les programmes des années 1980 élargissent l'horizon et situent les faits de langue dans la perspective plus globale du discours. À la suite de plusieurs recherches en sociolinguistique, en psycholinguistique, en linguistique pragmatique, ils accordent une place centrale aux composantes extra-linguistiques de la situation de communication qui jouent un rôle déterminant sur le sens et la forme des discours: l'intention des locuteurs (on devrait dire plus justement «l'intentionnalité»¹², les rapports sociaux et psychologiques qu'ils entretiennent entre eux, les connaissances qu'ils possèdent l'un de l'autre, le référent et l'environnement spatio-temporel. La prise en compte de la situation oblige à concevoir l'enseignement de la langue maternelle non seulement comme un enseignement des structures grapho-phonétiques, grammaticales et lexicales, mais aussi comme un enseignement des modes de production et de réception des échanges verbaux.

Le programme du primaire s'est arrêté à cette perspective pragmatique. Le programme du secondaire, par la typologie des discours qu'il propose (narratif, descriptif, analytique et argumentatif), ajoute la dimension textuelle, c'est-à-dire la prise en considération non pas tant du conditionnement externe du discours que de son organisation interne d'ensemble (l'agencement des grandes parties du texte, la macro-structure, l'enchaînement des phrases...). Cette dimension m'apparaît fondamentale. Savoir utiliser la langue, ce n'est pas uniquement savoir construire des phrases correctement ou être un bon analyste de la situation, c'est aussi savoir agencer ses phrases de manière à rendre son discours cohérent. La perspective textuelle permet de saisir les grandes formes d'organisation des discours. Il est dommage qu'au primaire¹³ le Ministère n'ait pas cru bon de préciser dans le programme¹⁴ quelques notions fondamentales sur les structures narratives, descriptives, analytiques et argumentatives. Pour construire, par exemple, un conte qui se tient, il n'est pas suffisant de demander à l'élève de respecter son intention de créer un monde imaginaire et de s'adapter au langage de ses lecteurs. Il faut en plus qu'il sache structurer un récit.

En passant, je ferai remarquer que les maîtres n'ont guère été formés pour aborder les nouveaux objets d'enseignement qui relèvent des facteurs pragmatiques et des éléments discursifs ou textuels. Et ce n'est pas en quatre ou cinq journées de recyclage qu'on peut arriver à maîtriser un appareil théorique aussi complexe. Ce manque de préparation théorique des maîtres représente un autre obstacle majeur à l'implantation des programmes.

Au sujet de la typologie des discours du programme du primaire, il convient de signaler quelques autres problèmes. Cette typologie est fondée sur l'intention qui régit le discours, sur la fonction principale qu'il assume: on reconnaît le discours expressif dans son intention de traduire des sentiments, des réflexions personnelles, le discours informatif au fait qu'il livre de l'information sur un sujet, le discours ludique en ce qu'il sert à amuser ou faire rire. Le discours incitatif aurait gagné à être subdivisé. Il existe en effet d'énormes différences entre un mode d'emploi et un texte d'opinions. Plus précis, les guides pédagogiques opèrent une division pertinente en distinguant les discours qui régissent une action (ordre, consigne de jeu...) et ceux qui veulent persuader ou convaincre (ceux en fait qui entrent dans le domaine de l'argumentation). Quant au discours poétique, il renvoie à tous les textes d'imagination, le mot «poétique» étant pris comme chez Jakobson dans le sens étymologique de «création». Très valable, cet emploi de «poétique»

n'est pas pour autant toujours bien compris. J'ai pu constater à plusieurs reprises, lors d'ateliers, de journées pédagogiques, de cours, que bien des maîtres associent spontanément le discours poétique à la seule poésie. L'acception étymologique de «poétique» n'est sans doute pas assez courante. Pédagogiquement, il serait plus profitable et plus clair de former deux sous-ensembles, soit le texte narratif de fiction (conte, légende...) et la poésie proprement dite. Les particularités de l'un et de l'autre pourraient mieux se dégager à l'aide d'un tel classement.

Je terminerai cette comparaison des deux programmes en abordant la question des valeurs socio-culturelles. Seul le programme du secondaire intègre vraiment cette dimension. C'est en fait un de ses axes majeurs. Le Ministère fixe comme objectif général d'amener l'adolescent à se situer par rapport aux valeurs que les discours transmettent. Le jugement se développe bien entendu avec l'âge et on comprend aisément que le Ministère n'ait pas senti le besoin d'appuyer sur les valeurs socio-culturelles auprès des enfants. On peut le regretter quand même. Sans nécessairement faire des valeurs socio-culturelles l'un des pôles de l'enseignement du français au primaire, on pourrait, du moins en lecture au 2^e cycle, insister davantage sur l'objectif d'éveiller le sens critique des enfants. Il importe de leur apprendre à réagir personnellement aux textes, si on ne veut pas qu'ils deviennent des lecteurs obtus et crédules. La langue constitue à la fois un grand outil culturel et un redoutable véhicule d'idées, de croyances, de préjugés. Il faut s'en rendre compte le plus tôt possible afin de comprendre la culture dans laquelle elle nous insère.

Pour une lecture ouverte des programmes

Je voudrais maintenant prendre la liberté de faire une mise en garde contre le dogmatisme didactique. Les programmes actuels sont dans l'ensemble de bons programmes. Ils marquent un net progrès par rapport à ce que l'on a connu précédemment. Cependant, et c'est l'avis même de leurs concepteurs¹⁵, ils sont susceptibles d'amélioration et de transformation puisque ni la société ni la recherche ne se sont arrêtées avec eux. Ainsi que je le mentionnais dans l'introduction, il apparaît primordial que tous les agents du milieu éducatif conservent, face aux programmes actuels,



une attitude de lucidité pour ne tomber ni dans l'obstruction aveugle ni dans la défense inconditionnelle. J'illustrerai mon propos par un exemple simple. Pour l'enseignement de la conjugaison, le programme du primaire privilégie la méthode horizontale ou syntagmatique qui consiste à étudier un pronom à la fois et à examiner les finales verbales qu'il commande. La méthode horizontale présente des avantages certains, étant donné qu'elle place l'enfant dans l'axe même de la production de la phrase. Elle ne s'avère toutefois pas suffisante et doit à l'évidence être complétée par la méthode verticale ou paradigmatique. D'ardents tenants du programme rejettent carrément cette dernière parce qu'elle éveille en eux d'anciennes images de récitations mécaniques de tableaux de conjugaison. Si on l'applique de manière intelligente, la méthode verticale ouvre la voie à la compréhension de bien des phénomènes de la conjugaison. Ainsi, une fois que l'enfant a pris conscience du fait que *je* appelle généralement les finales *-e* et *-s*, le seul moyen pour qu'il évite d'écrire *étudis* par analogie avec *finis*, qu'il sache en somme départager les deux finales, c'est de le diriger sur l'axe des substitutions afin qu'il fasse référence à l'infinitif. De même, à quoi bon examiner les formes du passé composé ou du futur proche pronom par pronom quand le mécanisme de ces temps s'applique à toutes les personnes du paradigme? En didactique des langues, il faut se garder d'être doctrinaire et toujours faire preuve d'ouverture, de sens critique et de clairvoyance. Il convient de méditer ce bilan que Gilles Bibeau a fait récemment à propos de l'enseignement des langues secondes:

[...] les principes psycholinguistiques qui ont gouverné la didactique des langues ont changé au fur et à mesure que les approches se sont succédé. Les changements paraissaient coïncider avec le développement de la connaissance sur ce qu'est le langage, ce qu'est l'apprentissage et ce qu'est l'enseignement. Mais il faut avouer en toute humilité que ces changements coïncidaient davantage avec les intérêts de la recherche du moment et ne reposaient pas sur des bases scientifiques assez sérieuses pour justifier les applications qu'on en a fait à l'enseignement¹⁶.



Une autre forme de dogmatisme peut provenir d'une lecture trop étroite des programmes. Leurs rédacteurs ont pris la précaution d'utiliser les expressions «discours à caractère informatif», «discours à caractère incitatif»... Dans la communication réelle, les discours ne sont jamais purs. Ils forment plutôt des mélanges¹⁷ de fonctions et d'agencements divers gravitant éventuellement autour d'une dominante. Une enseignante m'a montré dernièrement un texte très révélateur de la malléabilité du discours. Il s'agissait d'un court récit à suspense qui se passait dans un grenier; l'auteur, à l'intérieur de son histoire, avait inséré, dans le but évident de réhabiliter les chauves-souris, quelques descriptions plutôt techniques sur ces petits animaux à mauvaise réputation. Autrement dit, il avait suivi le principe du gai savoir: instruire en divertissant. Souvent l'enseignement oblige à séparer les choses pour les rendre plus claires. Pour des raisons pédagogiques, il convient d'isoler des types de discours. Cela ne doit toutefois pas interdire aux maîtres de français, spécialement ceux du secondaire, d'étudier avec leurs élèves les mélanges textuels, de faire voir par exemple les diverses fonctions qu'une description peut assumer selon son lieu d'insertion (roman, texte argumentatif, article d'encyclopédie...). Les discours peuvent être distingués pour la classe, mais non compartimentés par des cloisons étanches. Souhaitons que les prochains programmes intègrent mieux cette dimension.

E t l'histoire littéraire...

Pour certains, le problème de l'enseignement de la littérature au secondaire se pose toujours. Le programme met au rancart l'histoire littéraire. À juste titre quand on regarde en quoi il avait souvent dégénéré: au lieu de lire des textes littéraires, on passait le plus clair du temps à apprendre par cœur des dates, des titres d'œuvres, des clichés sur le style des écrivains... Aujourd'hui, on s'efforce de faire faire de la littérature à l'élève en lui donnant l'occasion de produire des textes de fiction et de lire une grande variété d'œuvres. Par des jeux

poétiques par exemple, on essaie de l'initier concrètement aux procédés de création de la poésie traditionnelle ou moderne. On veut qu'il apprenne à créer et à réagir aux textes littéraires plutôt qu'à les contempler de loin. Voilà qui ne peut que s'avérer sain. Toutefois, la perspective n'est peut-être pas assez large. On pourrait lui ajouter une dimension historique. À l'université, il m'arrive assez souvent de constater l'indigence culturelle dans laquelle de nombreux étudiants sont restés. Plusieurs textes leur échappent parce qu'ils ne comprennent pas les référents culturels qui s'y trouvent. Il y aurait lieu, du moins dans des cours optionnels pour des élèves de 4^e et 5^e secondaire qui se destinent à des carrières intellectuelles, de fournir, de façon plus structurée qu'au hasard des lectures, quelques rudiments sur l'évolution des idées, les principaux mouvements littéraires, le statut social de l'écrivain à notre époque et aux époques antérieures... J'erre peut-être. De pareilles connaissances relèveraient éventuellement des cours d'histoire. Je demeure convaincu malgré tout qu'elles ne sont pas totalement inutiles.

P our conclure

Il est temps de faire un bilan. Devant les critiques que je viens de formuler, on pourrait penser que je rejette les programmes de français. Il n'en est rien. Je le répète: il s'agit de documents de travail intéressants et très valables. Les programmes actuels ont fait incontestablement avancer la didactique de la langue maternelle au Québec. Ils ont consacré la primauté de l'expérience dans l'enseignement de la langue. Ils ont introduit des contenus d'apprentissage essentiels à la maîtrise de la communication qui étaient ignorés auparavant, soit les facteurs situationnels et les phénomènes discursifs ou textuels. Ils ont branché la classe de français sur le monde moderne en valorisant l'exploitation des textes de la vie courante. Leur implantation a suscité dans le milieu scolaire un mouvement de réflexion et de recherche très stimulant et très enrichissant. Elle a notamment permis l'édition de manuels scolaires québécois dont plusieurs ont atteint une qualité qui les rend enviés par rapport aux productions européennes. Je terminerai en réaffirmant qu'il faut éviter les pièges du dogmatisme et poursuivre la réflexion. Les principales questions à approfondir touchent entre autres la nature et la mise en œuvre de l'objectivation, la place de la fonction métalinguistique dans l'apprentissage institutionnel de la langue, l'étude de l'imbrication des discours ainsi que le rôle de l'enseignement littéraire au secondaire.

NOTES

1. Pour alléger un texte déjà long, la forme masculine sera employée dans sa valeur épicienne. Il faudra y lire toujours l'inclusion du féminin.
2. Sur cette question de la communication scolaire, je renvoie le lecteur à J.-M. Doutréoux, *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, Sherbrooke, PPMF de Sherbrooke, 1983.
3. Cf. S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
4. J.-G. Milot, «Le programme de français au Québec, textes colligés et présentés par G. Bibeau, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 259-273.
5. Voir par exemple pour la Suisse: M.-J. Bisson et al., *Maîtrise du français, Méthodologie pour l'enseignement primaire*, Neuchâtel, Office romand des éditions et du matériel scolaires, 1979.
6. Signalons entre autres l'Unité «français 1^{er} degré» de l'Institut national de recherche pédagogique de France qui, en 1979, a consacré le n° 55 de sa revue *Repères* à la définition d'«une pédagogie de l'éveil linguistique où la langue devient objet de connaissance».
7. E. Roulet, *Langue maternelle et langue seconde: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif, 1980, p.34.
8. *Ibidem*, p. 46.
9. Sur le concept d'objectivation des pratiques langagières, on relira avec profit, de M. Pagé et J.-P. Béland, «L'objectivation des pratiques de communication», dans *Québec français*, n° 37, mars 1980, p. 16-18.
10. Cf. E. Tarrab, *L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral*, Montréal, PPMF de l'Université de Montréal, 1982.
11. C. Vandendorpe, «Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire», dans *Québec français*, n° 58, mai 1985, p. 54-60.
12. Cf. J.-P. Béland, «Le nouveau programme de français: quelques aspects fondamentaux et quelques critiques», dans les *Actes du congrès Langue et société au Québec*, t. IV, *L'Éducation et le français au Québec*, ouvrage cité, p. 285.
13. Plusieurs expériences menées au Québec notamment montrent que la dimension textuelle peut être avantageusement exploitée au primaire. Pour le récit, v. *Liaisons*, vol. 9, n° 4, 1985 et vol. 10, n° 1, 1985.
14. On retrouve heureusement quelques indications de cette nature dans les guides pédagogiques.
15. Cf. J.-G. Milot, *ouvrage cité*, p. 272-273.
16. G. Bibeau, «Prospectives, avenir et avenues?», dans *Didactique en questions*, textes réunis par Fr. Ligier et L. Savoie, Belœil, La Lignée, 1986, p. 252.
17. Voir à ce sujet Fr. François, «Linguistique et analyse de textes», dans *Linguistique*, sous la direction de Fr. François, Paris, PUF, 1980, p. 233-277.