

Entrevue avec les concepteurs du programme

Pierre Achim, Aline Brazeau et Christophe Hopper

Numéro 33, mars 1979

Le nouveau programme de français au primaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56534ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Achim, P., Brazeau, A. & Hopper, C. (1979). Entrevue avec les concepteurs du programme. *Québec français*, (33), 31–34.

Entrevue avec les concepteurs

Québec français est allé s'entretenir avec les concepteurs du nouveau programme de français, MM. Michel Pagé, Pierre Chamberland, Jean-Guy Milot, Gilles Primeau et Alain Vézina. Il a recueilli pour vous certains éléments qui vous permettront d'en mieux comprendre le cheminement et d'en mieux saisir les grandes orientations pédagogiques.

• **Beaucoup d'enseignants se disent: « Pourquoi un nouveau programme de français? On n'était pas si mal en point avec le programme-cadre ». Est-ce que le fait d'avoir un nouveau programme signifie le rejet du programme-cadre?**

G. Primeau: C'est une commande qui est arrivée par le biais des instances politiques. C'est parce que les administrations scolaires, les enseignants, le public en général demandaient d'ordonner l'enseignement du français au Québec que le ministère de l'Éducation a permis la rédaction d'un nouveau programme. Cette volonté politique ne venait pas des hommes politiques, ce n'est que le reflet d'une tendance généralisée au Québec, autant par le biais des journaux, des associations de parents, des syndicats d'enseignants qui réclamaient qu'en français, le ministère intervienne et essaie d'ordonner, de préciser les orientations du programme-cadre.

Le programme-cadre, bien sûr, s'axait sur la pratique mais il ouvrait la porte à n'importe quelle interprétation. C'est quatre pages de textes.

J.G. Milot: Nous ne rejetons pas le programme-cadre, nous récupérons ce qu'il proposait et nous resituons la pratique pédagogique dans une perspective d'apprentissage et non plus dans une perspective de motivation.

Nous avons précisé les orientations avancées par le programme-cadre, précisé les contenus. Il est possible que, si le programme-cadre avait été soutenu dans la pratique un peu comme le projet initial le prévoyait, il n'y aurait pas de nouveau programme présentement.

• **La consultation que vous avez faite auprès des personnes et des groupes compétents a-t-elle servi à réorienter votre démarche de rédaction, ou bien a-t-elle servi à confirmer les assises théoriques de votre programme?**



Tu peux faire du global un certain temps, mais ça n'ira pas loin si tu te limites à ça.

J.G. Milot: Elle a servi aux deux aspects: confirmer des assises, des choix théoriques et didactiques et réorganiser de gros morceaux du programme. En écriture et en lecture, la consultation a permis d'ajouter toute la partie «objectivation» à chacune des activités-types proposées.

• **Dans le premier énoncé du programme, vous affirmiez, dans la première version, « que l'objet de la classe de français c'est la langue »; dans la deuxième version vous optez pour « le discours signifiant ». Voulez-vous nous expliquer cette modification?**

G. Primeau: C'est une modification majeure de termes. Après la consultation, il paraissait que c'était ambigu d'affirmer que l'objet de la classe de français c'était la langue. En

utilisant les termes «discours signifiant», nous permettons moins d'interprétation, nous affirmons que l'objet de la classe de français, c'est le discours signifiant, bref, la communication.

• **Vous parlez beaucoup de l'objectivation. Qu'est-ce au juste qu'objectiver?**

J.G. Milot: Objectiver c'est prendre une distance face à quelque chose. L'élève qui manipule, fait des séries, des regroupements, des substitutions, etc., prend une certaine distance face aux faits de langage. Il objective, il est en train de distinguer, de comparer, d'identifier des éléments de la langue. Ça peut aller jusqu'à les nommer, les décrire, les expliquer, les analyser verbalement.

G. Primeau: Objectiver, c'est le processus qui consiste à se distancer de son expérience pour la traiter comme objet d'analyse et de réflexion.

M. Pagé: Ce processus s'organise autour de situations où l'enfant a à pratiquer l'habileté visée ou en référence à l'expérience acquise.

Le développement des habiletés procède par élargissements successifs, intégrant de plus en plus de connaissances et s'appuyant à chaque étape sur les intégrations déjà effectuées par les expériences antérieures.

• **Quelle est la meilleure méthode de lecture ?**

G. Primeau: La meilleure méthode, c'est celle qui est la plus proche de ce que propose le programme. Dans la mesure où il y a des pratiques de lecture telles que demandées dans le programme et auxquelles peuvent se greffer des connaissances et des techniques, la méthode est un moyen pour aider le maître à développer des connaissances mais ce n'est pas un objectif. La meilleure méthode serait celle qui place le plus souvent l'enfant dans des situations de lecture signifiante. Ce serait celle qui en plus de vouloir développer l'habileté à lire, fournit plusieurs entrées sur le plan des connaissances.

• **Une rumeur veut que le programme préconise la méthode globale, c'est-à-dire la méthode dynamique entre autres.**

P. Chamberland: On sait jusqu'à quel point les approches synthétiques peuvent ne pas être efficaces toutes seules pour développer l'habileté à lire, mais on sait aussi qu'une méthode purement globale est problématique. Les méthodes globales procèdent à partir de textes ou de phrases ou d'unités signifiantes comme les mots. Une des vertus



Le développement des habiletés procède par élargissement successifs.

de ces méthodes c'est de mettre les enfants en contact avec des unités de sens. Sur le plan purement perceptif cependant cela présente des problèmes que d'intervenir de façon purement globale. L'image spécifique que l'on se fait des mots ou des groupes de mots n'est pas globale dans le sens où l'entendent les méthodes globales. Ce que je veux dire, c'est qu'il faut aussi avoir une certaine conscience des unités qui sont à l'intérieur des mots pour arriver à se faire une image globale du mot. L'image spécifique globale du mot que le lecteur a en tête et qu'il reconnaît, celle qui lui permet de reconnaître instantanément un mot, elle vient de la reconnaissance d'indices spécifiques à l'intérieur des mots et elle vient d'une pratique réelle de lecture. C'est parce que tu utilises les mots, les groupes de mots comme lecteur que tu les reconnais.

Tu ne peux pas passer six mois à faire purement du global. Tu peux faire du global un certain temps, mais ça n'ira pas loin si tu te limites à ça. Comme tu ne peux pas faire exclusivement du synthétique non plus.

A. Vézina: Pour la dynamique, c'est sûr qu'il y a une phase dite de globalisation au point de départ avec les phrases clés etc. Il y aurait juste là-dessus beaucoup de reproches à faire parce que les enfants sont maintenus grandement dans l'ignorance dans le sens que l'on utilise les mêmes phrases trop longtemps. De plus, même la phase globale n'est pas très large et pas très riche. Elle semble presque un prétexte ou un démarreur (une pirouette même) pour déboucher sur l'aspect grapho-phonétique.

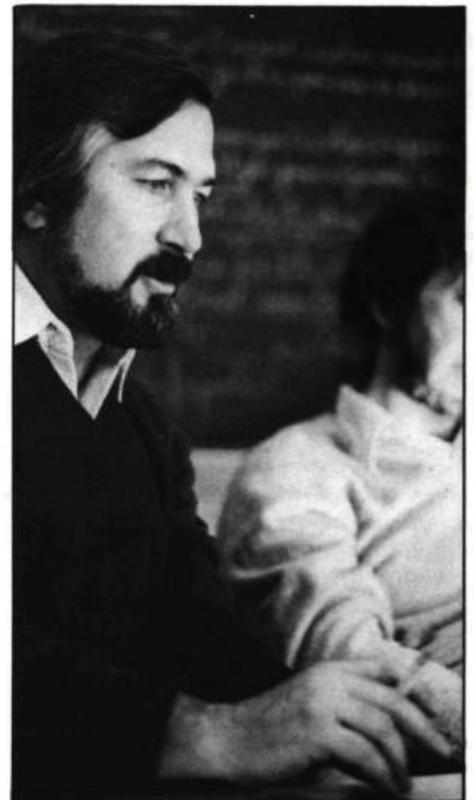
G. Primeau: Il ne faudrait surtout pas que les maîtres retiennent que c'est en achetant une nouvelle méthode qu'ils vont se rapprocher davantage de ce qui est proposé dans le programme. C'est beaucoup plus par une nouvelle utilisation, ou une utilisation plus partielle de la méthode qu'ils ont actuellement entre les mains qu'ils s'en rapprocheront.

A. Vézina: Nous avons fait la critique ici de la méthode Dynamique. On pourrait en faire autant de Sablier, Forest-Ouimet, de Simone Bussières. Ce qu'il faut retenir, comme Gilles le disait, c'est que le programme n'encourage pas à suivre aveuglément une méthode, à se dire: «je ne fais que ça, je tourne les pages, leçon 1, leçon 2...» Ce n'est pas assez.

P. Chamberland: C'est dans ce sens que nous pouvons dire que n'importe quelle méthode peut être utilisée.

• **Le programme rejette-t-il la relation phonème-graphème? Quelle est la place de l'entrée grapho-phonétique par rapport à d'autres entrées?**

A. Vézina: L'entrée grapho-phonétique est là et est identique en 1^{re} et 2^e année, dans la mesure où il reste quelques problèmes d'apprentissage. La relation phonème-graphème est de l'ordre des connaissances et les connaissances sont toujours au service de l'habileté. De plus, il ne s'agit pas de présenter aux enfants tout l'éventail des correspondances phonèmes-graphèmes qui existent en français, mais uniquement les plus fréquentes et les plus utiles, et en allant du graphème vers le phonème et non pas



Au lieu de mettre l'accent sur les mécanismes, on le place sur les situations...

l'inverse comme plusieurs méthodes suggèrent de le faire.

• **Le programme semble délaisser les pré-requis (les activités préalables), la motricité, la latéralisation, entre autres.**

G. Primeau: Les pré-requis étaient construits sur des mécanismes comme lire de gauche à droite. Au lieu de mettre l'accent sur les mécanismes, on le place sur les situations qui font usage de ces mécanismes-là. Notre point de vue, c'est qu'on ne développe pas des mécanismes à vide, mais que ces mécanismes-là se développent par leur propre usage en situation réelle. Par exemple, en lecture, l'enfant va apprendre à mieux lire de gauche à droite en lisant des textes et non en étendant du linge sur une corde hypothétique de gauche à droite dans une classe.

Bref, les mécanismes (les pré-requis) ne sont pas évacués, mais nettement intégrés aux situations signifiantes.

A. Vézina: Il y a eu tout un charriage sur les pré-requis. Il n'a jamais été prouvé qu'il y a une relation de cause à effet entre les pré-requis et les performances en lecture. Plusieurs enseignantes connaissent des enfants qui sont maladroits comme des ours et qui lisent pourtant très bien.

• **N'est-on pas en train de remettre en question tout le fondement de l'intervention des orthopédagogues?**

M. Pagé: Pour les enfants qui ont des retards de maturation très considérables, des interventions correctives peuvent être nécessaires.

G. Primeau: La pénicilline guérit certaines

maladies, mais ce n'est pas une raison pour que chaque matin dans les écoles on vaccine tout le monde.

P. Chamberland: Depuis tout à l'heure, on discute de la psycho-motricité et des pré-requis. Ce qui est derrière tout ça, c'est que l'on s'en va de plus en plus vers une conception de la lecture comme un acte intelligent, un acte mental beaucoup plus qu'un comportement moteur.

A. Vézina: Cela devrait amener les orthopéda-gogues et les psychologues à réviser leurs positions et à réviser les tests qu'ils font passer aux enfants en 1^{re} année.

• Du fait que le programme offre des activités de substitution, d'addition, de permutation comme moyens d'apprentissage et d'enseignement, est-ce là la validation de la grammaire structurale ?

G. Primeau: Pas une miette! dans le sens que, si on emploie ces termes, ce n'est pas en référence à la grammaire structurale, c'est uniquement pour décrire des opérations que l'on peut faire sur la langue et entre autres les opérations que l'on peut faire sur un discours telles que des additions, des soustractions, bref des changements. On les retient non pas comme étant des automatismes à développer, loin de là, mais on les fait en les collant à un acte de réflexion. Nous retenons donc ces techniques d'objectivation dans le sens que je change un mot pour un autre et je regarde si ce dernier convient mieux au discours que je tiens dans la situation de communication. La grammaire structurale n'a pas été retenue dans le programme plus que la grammaire traditionnelle.

• Faut-il « brûler » tous les cahiers d'exercices vendus sur le marché présentement ?

A. Vézina: Quel que soit le cahier d'exercices, il y a beaucoup de questions à se poser sur ce que l'on donne comme travail aux enfants. Si, dans le programme, il est bien clair que la nomenclature grammaticale est absente, cela ne sert à rien de faire des exercices là-dessus. Ce qui se produit dans la pratique, c'est que le développement d'automatismes via les exercices, peu importe qu'ils soient pertinents ou pas, prenait toute la place de l'enseignement de l'écrit ou enfin du travail face à l'écrit. Ce n'est pas en faisant 300 millions d'exercices, comme mettre des « s » au pluriel, mettre au féminin..., que l'enfant sera meilleur scripteur ou meilleur communicateur par écrit, d'ailleurs les enseignants le savent bien...

G. Primeau: Chose importante qu'il faut ajouter, c'est que le programme n'évacue pas la connaissance grammaticale. Si nous posons la question autrement: « est-ce que les enfants vont faire de la grammaire? » Nous répondons: « bien sûr qu'ils vont faire de la grammaire! ». Notre hypothèse est qu'ils vont l'apprendre beaucoup mieux que par la voie traditionnelle. C'est-à-dire qu'au lieu de décider d'une grammaire, et de l'imposer aux enfants, nous leur faisons faire le même cheminement qu'a fait le grammairien.

A. Vézina: Il est prouvé que les enfants sont capables de dégager la connaissance à partir de ce qu'ils observent.

Pour les adolescents, des romans à leur goût.

UNE COÉDITION
LIDEC/DUCULOT



40 titres parus

travelling sur le futur

6 titres parus

Pour les plus jeunes, les albums qu'ils méritent.



*Les Albums
Duculot*



*La Peinture
Buissonnière*



*L'Histoire qui n'est pas
dans les livres d'histoire*

DIFFUSION EXCLUSIVE



ÉDITEUR • LIBRAIRE

1083 VAN HORNE • MONTRÉAL H2V 1J6 — 274-6521

• Vous proposez aussi l'étude de la conjugaison verbale de façon horizontale (c'est-à-dire les divers temps à la première personne). Est-ce une nouvelle façon de concevoir la conjugaison (contrairement à un seul temps à toutes les personnes)?

A. Vézina: Oui, si l'on prend l'exemple du *tu* qui demande un *s* au verbe conjugué, si l'enfant dégage une connaissance comme: avec *tu* on met *s*, on vient de régler tous les cas.

G. Primeau: C'est une économie d'apprentissage.

• En l'absence de toute mesure en langue orale n'y a-t-il pas de risque que les enseignants en abandonnent complètement l'enseignement?

A. Vézina: C'est un problème administratif. Il ne faudrait tout de même pas imposer un objectif minimal terminal à chaque niveau uniquement pour s'assurer que chaque enseignant fasse de l'oral.

G. Primeau: De toute façon, il y aura de l'évaluation en oral. Ce qui est difficilement défendable, c'est qu'il y ait de la mesure en oral parce que si on regarde ce qui s'est fait ici, ce qui s'est fait ailleurs, que ce soit sur le continent ou dans les vieux pays, il n'y a strictement rien qui nous permette de conclure que l'on puisse faire de la mesure en oral. Chaque fois qu'il y a eu des tentatives, ou bien on a abouti à des formules ou des mesures tellement complexes qu'elles ne sont pas opérationnalisables ou encore on a conclu à l'impossibilité de faire de la mesure en oral.

• Comment se fait-il qu'il n'y ait pas de savoir-écouter? On n'en fait plus?

A. Vézina: Effectivement, du savoir-écouter isolé n'existe à peu près pas dans le programme. Il est identifié au niveau du feed-back, par exemple quand l'enseignante suscite des réactions, des interventions ou quand des enfants en écoutent d'autres. Là, il y en a du savoir-écouter, dans le sens où l'enfant est partie prenante d'une situation de communication.

G. Primeau: Il n'y a plus de savoir-écouter, il n'y a plus de savoir-parler non plus dans le sens où on n'a pas distingué le savoir-parler et le savoir-écouter en donnant des habiletés spécifiques à l'un ou à l'autre. On parle de développer la communication orale, donc parler et écouter, mais en proposant toujours des situations où l'émetteur et le locuteur sont en présence... alors qu'à l'écrit on ne peut pas faire ça, il faut les distinguer.

• Qu'est-ce que vous souhaiteriez que le M.E.Q. fasse au niveau de la politique d'évaluation, notamment le bulletin?

G. Primeau: Le secteur de l'évaluation va avoir à se redéfinir, à établir de nouvelles politiques, à se doter d'un volet recherche, pour essayer de trouver des formules nouvelles pour évaluer des habiletés. On n'a pas une longue tradition pour évaluer des habiletés, comme ce n'est pas non plus la tradition que de vouloir développer des habiletés en apprentissage (...). Cela n'empêche pas que l'on puisse continuer à mesurer des connaissances, par exemple, à titre diagnostique. Il y a là-dedans un travail de géant à accomplir, comme pour la formation des enseignants et le matériel didactique.

• Le programme utilise l'expression « objectif minimal terminal ». Il a déjà été dit que le programme pourrait être enrichi. Quel serait cet enrichissement?

G. Primeau: L'objectif minimal terminal est proposé pour l'ensemble de la population. Notre hypothèse est qu'une grande majorité des élèves vont dépasser et de beaucoup l'objectif minimal terminal. Enrichir le programme, c'est donc faire plus d'activités que ce qu'on peut faire avec des enfants qui seraient plus faibles en poussant plus loin ces activités.

• Dans le document « cadre relatif à l'implantation du programme », il est précisé que la commission scolaire, le conseiller pédagogique, aura à enrichir et préciser le programme. Est-ce que cela veut dire ajouter des connaissances?

G. Primeau: Non. À mon sens, « enrichir et préciser le programme » veut dire l'adapter à une seule des variables humaines, économiques, géographiques. Suite à des expériences, chaque milieu pourra dire « chez nous, on a développé tel et tel point de vue et ça convient davantage ». C'est adapter le programme de plus en plus à une clientèle scolaire particulière en tenant compte des maîtres, du matériel, des parents, du milieu, etc...

• Est-ce que cela veut dire qu'une commission scolaire ou un professeur dans une classe pourrait se dire: « Ça, je ne le fais pas en 3^e année, je vais le faire en 4^e »?

G. Primeau: Les activités proposées sont tellement larges que tu peux difficilement en enlever. Quand on dit « placer l'enfant dans une situation qui l'amène à rédiger un texte à caractère informatif », je ne vois pas comment on peut enlever ça. Sur le plan des connaissances... La terminaison des verbes à l'indicatif présent 1^{re} personne du singulier, par exemple, tu retrouves ça en 3^e, 4^e, 5^e et en 6^e. Tu peux toujours, en forçant, l'enlever en 5^e et encore je ne vois pas au nom de quoi. Je vois difficilement comment on peut faire des déplacements.

A. Vézina: Reprenons notre exemple du « je ». Si dans une classe les élèves le savent bien, il n'y a pas lieu de s'y attacher. Si les enfants maîtrisent bien cette notion en situation d'écriture, dans ce sens, effectivement, on peut en enlever. Quand on a mis un objectif terminal en 4^e, 5^e, 6^e, si c'est terminé avant, on l'enlève. Dans ce sens-là, bien sûr, on peut en soustraire.

• Le nouveau programme fait penser à la pédagogie de Freinet. Est-ce une coïncidence?

G. Primeau: Il s'agit d'une heureuse coïncidence parce que, pour les « Freinetiques », ça fait penser à Freinet... Pour les tenants de l'école ouverte, ça fait penser à l'école ouverte... Pour les tenants de l'école naturelle, ça fait penser au naturalisme...

P. C.: Le programme est axé sur un modèle d'apprentissage et non sur un modèle d'éducation ou un type d'école. Le programme ne se veut pas un nouveau mouvement dans le sens que l'on a fait la synthèse des différents renouvelés pédagogiques qui étaient conciliables.



Ce n'est pas en faisant 300 millions d'exercices...

Propos recueillis par
Pierre ACHIM
Aline D. BRAZEAU
et Christophe HOPPER