

L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme

Suzanne-G. Chartrand

Numéro 144, hiver 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/47538ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chartrand, S.-G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. *Québec français*, (144), 26–27.

L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme

Réflexions sur le rapport préliminaire de la Table de pilotage du nouveau pédagogique

par Suzanne-G. Chartrand*



Texte rédigé en tenant compte de la nouvelle orthographe

Nous étions nombreux à attendre impatientement le rapport de la Table de pilotage de « la réforme » – laquelle réforme, sans crier gare, s'est transformée en « nouveau pédagogique ». Rappelons que le but poursuivi par le MEQ en lançant la réforme de l'éducation dans la foulée des États généraux sur l'éducation (1995 et 1996) était, comme l'a récemment mentionné Pauline Marois, ministre à l'époque, d'augmenter le taux de réussite des élèves en recentrant l'enseignement au primaire et au secondaire sur les disciplines de base, dont le français. Aussi est-on surpris que cette réforme curriculaire se soit transformée en réforme pédagogique au cours des derniers mois, d'autant que le MELS prétend ne préconiser aucune approche pédagogique (toutes étant supposées se valoir).

Quel bilan la Table de pilotage fait-elle des six années d'application de ce nouveau curriculum au primaire et du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), particulièrement en ce qui concerne le français ? Y a-t-il eu une amélioration des performances des élèves en écriture, par exemple ? A-t-on réussi à aider les élèves les plus faibles ?

Le rapport préliminaire déposé en aout 2006 amène de l'eau au moulin de ceux qui critiquent les fondements pédagogiques de la réforme et le peu de rigueur de son implantation ; il a de quoi inquiéter même ses partisans. En effet, les niveaux de performance en mathématiques,

en sciences et en français (dont le temps d'enseignement aurait dû être augmenté) sont moins élevés en 2003 qu'en 1995. Une étude comparative indique que les performances des élèves à l'examen de français écrit de 2005 sont nettement inférieures à celles des élèves de 2000 (avant la réforme), nous y reviendrons.

Apprécier des œuvres littéraires au primaire : une compétence qui transcende les autres ?

Devant ces constats préliminaires, la Table formule des recommandations, dont trois concernent l'enseignement du français. Selon la deuxième, il importe qu'on revoie certains éléments du *Programme de formation* et qu'on examine en particulier la possibilité de jumeler les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*. Il faut rappeler que, dès 2001, les didacticiens du français avaient fortement critiqué la pertinence d'inclure la « compétence » à apprécier des œuvres littéraires dans le cursus du primaire et que, de concert avec les représentants de l'AQPF, ils avaient même argué que cette compétence devait être intégrée à la compétence en lecture dans le programme du secondaire, ce qui fut fait. Le primaire est le moment stratégique des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture de différents genres de textes, courants ou littéraires ; chercher à développer une compétence spécifique à lire et à apprécier des textes littéraires

est prématuré à ce stade. Quelle représentation un élève de 8-12 ans peut-il se faire de la spécificité du littéraire ? Le faire serait au détriment de l'essentiel : s'assurer que la grande majorité des élèves du primaire aient des bases solides pour devenir des lecteurs et des scripteurs compétents. Afin de justifier cette recommandation, les auteurs du rapport affirment que la lecture est une condition d'apprentissage de l'écriture. Aucun spécialiste de la lecture n'accepterait un tel postulat. Au contraire, plusieurs études (certaines parues dans *Québec français*) montrent que les apprentissages de la lecture et de l'écriture s'enrichissent mutuellement et que l'apprentissage de la lecture n'est pas un préalable à celui de l'écriture. La troisième recommandation concerne la possibilité de reconduire le *Plan d'action sur la lecture*. Mais a-t-on seulement évalué les retombées de ce plan, quelle en fut l'efficacité, est-ce là qu'il faut investir des millions ? On n'en sait trop rien, alors...

Des difficultés manifestes persistantes en orthographe, en syntaxe et en ponctuation

Le rapport constate « les difficultés manifestes des élèves, difficultés persistantes depuis plusieurs années, tant au primaire qu'au secondaire, [...] notamment en ce qui a trait à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation » (p. 58). Considérant « le caractère complexe de cette situation », il recommande de constituer « un comité

d'experts indépendants en apprentissage du français » ayant le mandat de formuler un avis sur la situation de l'enseignement du français. Nous ne pouvons que nous réjouir de cette recommandation (l'AQPF et des spécialistes de l'enseignement du français demandent depuis longtemps la mise sur pied d'un comité d'experts mandatés par les associations responsables¹), mais il est pour le moins étonnant que les experts tenus à l'écart de l'élaboration des programmes et de leur évaluation depuis plus de dix ans soient soudainement investis de cette mission de sauvetage.

Plusieurs solutions à ce problème sont proposées depuis des années déjà, autant par l'AQPF que par des didacticiens du français.

1. Il faudrait d'abord s'assurer que les programmes de français prescrivent des apprentissages en grammaire selon une progression précise (ce n'est pas le cas dans les programmes de 2001, de 2003 et de 2006). On éviterait les rabâchages (qui lassent les élèves et ne les font pas progresser) et on s'assurerait que les contenus prescrits soient maîtrisés au moment où ils doivent l'être.
2. Les manuels de français, les grammaires et les cahiers d'exercices devraient faire l'objet d'une analyse sérieuse par des gens compétents avant d'être adoptés par le MELS, ils comporteraient moins d'erreurs.
3. Le Ministère, qui aurait dû établir un plan de formation en grammaire réflexive (dite nouvelle) dans la foulée des programmes de 1994 et de 1995, devrait s'assurer que les commissions scolaires aient un plan de formation des enseignants de français, en particulier en grammaire (contenus et démarches).
4. Les apprentissages en grammaire devraient être évalués de façon moins laxiste² aux examens ministériels de 6^e année et de 5^e secondaire. Ces solutions relèvent du gros bon sens et sont parfaitement réalisables si on souhaite résolument améliorer les compétences des élèves à orthographier, à ponctuer et à construire des phrases syntaxiques de plus en plus correctement au cours de la scolarité.

L'étude comparative des résultats à l'épreuve de français écrit de 6^e primaire : une analyse partielle et partielle

Le MELS a comparé les performances des élèves de 6^e année à l'épreuve de rédaction d'un texte produit dans des conditions similaires en 2000 et en 2005 et évalué avec les mêmes critères. Il en ressort que, pour ce qui est du vocabulaire, et de la pertinence et de la suffisance des idées [*sic*], les performances sont les mêmes en 2000 et en 2005, soit 86 % et 76 %³. On constate en moyenne une baisse de 5 points pour le critère organisation du texte (85 % vs 80 %), et de 10 points pour le critère syntaxe et ponctuation (83 % vs 73 %) de même que pour l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale (87 % vs 77 %). Le nombre d'élèves ayant obtenu un résultat « peu satisfaisant » ou « insatisfaisant » passe de 17 % à 27 % pour la syntaxe et la ponctuation, et de 13 % à 23 % pour l'orthographe⁴. Notons aussi que l'écart entre les filles et les garçons s'accroît pour tous les critères en 2005, et que 17 % des élèves sont sous le seuil de réussite (entreront-ils au secondaire l'an prochain ?). Toutes ces différences sont considérées comme significatives du point de vue statistique. Comment les expliquer ?

Le rapport propose deux explications : les performances de 2000 ont été exceptionnelles et l'épreuve de 2005 présentait plus de difficultés pour les élèves. Il est impossible d'affirmer que les performances de 2000 ont été exceptionnelles, car le Ministère n'a aucune donnée de 1995 à 2000 pour les examens passés dans le contexte du programme de 1994 (mis en œuvre à partir de 1995). Si l'on peut admettre que l'épreuve de 2005 présentait plus de difficultés en orthographe d'usage, les explications données pour les critères orthographe grammaticale, ponctuation et syntaxe ne tiennent pas. Le rapport laisse entendre que le programme de 1994 a pu avoir eu des effets positifs en ce qui a trait à ces critères. On peut formuler l'hypothèse que, de 1995 à 2000, dans la foulée des programmes de 1994 (et de celui de 1995 pour le secondaire), qui prescrivaient des apprentissages précis et gradués en grammaire, les enseignants, secondés par du matériel scolaire de plus grande

qualité, ont redoublé d'efforts pour que les apprentissages en grammaire reprennent une place significative (les résultats de 2000 sont nettement meilleurs que ceux de 1991-1995). On est alors en droit de s'interroger sur le bienfondé d'avoir remplacé le programme (et les manuels) de 1994 après seulement cinq ans par un programme beaucoup moins précis et moins contraignant en grammaire⁵. En outre, qu'est-ce qui a été fait depuis cinq ans pour aider les élèves en difficulté, particulièrement les garçons, alors qu'on disait vouloir contrer l'échec ?

Le rapport conclut que « la nécessité d'une réflexion sur la didactique de l'orthographe se fait sentir » (p. 25). Les études didactiques existent, mais elles sont peu connues des enseignants qui n'ont toujours pas reçu une formation adéquate pour que le temps passé à « faire de la grammaire » (syntaxe et orthographe) soit formateur pour les élèves, qu'il contribue réellement à développer leurs compétences en lecture et en écriture, ce que ne font ni les dictées, ni les exercices répétitifs, ni les projets des élèves élaborés à partir de leurs seuls intérêts. Dans la classe, c'est aux enseignants qu'il revient de planifier des séquences d'enseignement où lecture, écriture et travail sur la langue sont articulés concrètement et dont les effets peuvent être évalués avec précision. Ni le matériel didactique ni les formations du MELS n'ont encore proposé quoi que ce soit en ce sens. Ainsi, on révéra encore du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Sus à la pensée magique, revoyons les priorités à la lumière de ces résultats préliminaires, ô combien prévisibles !

* Didacticienne du français, Sciences de l'Éducation, Université Laval

Notes

- 1 Voir le texte de la présidente, Arlette Pilote, dans *Québec français*, n° 143, p. 22-23, et dans *Le Devoir*, 10 mai 2006, p. A-11.
- 2 Voir L. Germain, L. Papineau et B. Séguin. *Le grand mensonge de l'éducation : les ratés de l'enseignement du français*, Montréal, Lanctôt éditeur, 2006, et S.-G. Chartrand, dans *Le Soleil*, 13 septembre 2006.
- 3 Notons toutefois que 24 % des élèves ont reçu la note D ou E pour ce dernier critère.
- 4 Le rapport ne précise pas les barèmes de correction pour ces aspects. Des barèmes plus exigeants entraîneraient des résultats plus alarmants encore.
- 5 Voir *Le Devoir*, 29 août 2001.