

Du bruit dans le ronflement des consensus

Mercier, Jean-Pierre

La littérature québécoise de 1970 à nos jours Numéro
145, Printemps 2007

[📄 Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[📄 Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mercier, Jean-Pierre. "Du bruit dans le ronflement des
consensus." *Québec français* 145 (2007): 26–27.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français,
2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services
d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous
pouvez consulter en ligne. [[https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-
dutilisation/](https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-
dutilisation/)]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de
Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la
promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Du bruit dans le ronflement des consensus

par Jean-Pierre Mercier*

Quand j'écoute attentivement le ronflement des consensus, je finis par entendre un bruit de fond, discordant. Trente didacticiens cosignent une lettre ouverte au ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Les médias, qui ne donnent pas dans la finesse, se font le porte-voix de prises de position radicales, sans les questionner. Sur toutes les tribunes on n'entend et on ne lit qu'une seule chose, toujours la même, répétée en bloc : le programme de français est « illisible, non structuré, incompréhensible, chaotique, [bref] une salade inacceptable¹ ». Comme si l'ensemble des contenus des programmes, en vrac, n'avait aucune validité, n'était qu'un « fourre-tout rempli d'approximations et d'erreurs² ». Le problème, avec ces propos, c'est qu'ils ne sont jamais appuyés par des exemples précis, par des explications claires, par une analyse exhaustive.

De plus, avec l'idée que les programmes soient « abscons », il y en a une autre, récurrente elle aussi, selon laquelle les précédents programmes « prescrivait des apprentissages précis et gradués en grammaire³ ». Or, les intéressés par un avis contraire pourront (re)lire une analyse lucide et nuancée au terme de laquelle Marie-Christine Paret écrivait que le programme de 1994 avait « de réelles qualités, à côté de défauts sérieux⁴ ». Entre autres, la didacticienne relevait certaines aberrations et imprécisions sur le plan de la grammaire. De plus, les contenus grammaticaux prescrits par ce programme étaient, selon elle, exagérément lourds.

Depuis un an, les avis énoncés publiquement sur les nouveaux programmes ont tendance à se radicaliser. Pourtant, dans les coulisses, le discours n'est pas le même. Il serait temps que les points forts de ces pro-

grammes soient mis en lumière. Par exemple, pour les programmes du secondaire, il me semble pressant de saluer l'heureuse formule des « familles de situations⁵ » qui trouve son ancrage dans les travaux de Gérard Scallon⁶, de Philippe Perrenoud⁷, de Jacques Tardif et Philippe Meirieu⁸ et dont s'inspire actuellement Louise Lafortune⁹ dans le cours de ses travaux de recherche pour la mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les familles de situations proposent des balises claires et éclairantes pour la planification de tâches complexes et de situations d'apprentissage et d'évaluation qui visent le développement des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement.

Avec le programme de 1995, une avancée importante avait été réalisée sur le plan de la lecture d'œuvres littéraires¹⁰. Huit ans plus tard, le programme de 2003 fait non seulement augmenter les exigences, mais les enseignants de français peuvent se fier à des repères plus précis quant aux univers, aux genres et à la provenance des œuvres à faire lire. Le dernier programme propose même que l'enseignant accompagne les élèves dans l'élaboration de leur *répertoire personnalisé d'œuvres littéraires*, dispositif à l'intérieur duquel les élèves font leurs lectures littéraires et qui se fait l'écho des travaux de recherche de Marie-Josée Fourtanier et Gérard Langlade¹¹, de Jocelyne Giasson¹² et d'Annie Rouxel¹³, pour ne nommer que ceux-là.

Malheureusement, l'entreprise de démolition dans laquelle certains se sont engagés n'épargne ni les programmes ni leurs concepteurs. Certes, je conçois qu'il est nécessaire de s'interroger sur la pertinence des programmes, leurs innovations et leurs jar-

gons. Ce faisant, il faut garder à l'esprit que tous les programmes (ceux de 1979 et 1980, de 1994 et 1995, de 2001, 2003 et 2006, ceux des autres disciplines comme les ouvrages spécialisés en didactique du français, d'ailleurs) portent en eux un jargon qu'il faut, petit à petit, par une lecture disciplinée, apprendre à cerner, à interpréter. Mais quand, sur le ton du libelliste, on affirme que l'équipe responsable de l'élaboration des programmes « agit comme une secte¹⁴ religieuse avec ses rites et son jargon, enfermée dans son monde et ses dogmes¹⁵ », je me demande si le souci de faire de la polémique ne l'emporte pas sur la rigueur, je me demande de quelle planète un pareil langage est tenu et pour défendre quels intérêts. C'est oublier toutes les consultations, toutes les formations données par le Ministère aux personnes ressources, dans les régions, en collaboration avec l'AQPF, tout le support aux expérimentations pour la mise en œuvre du programme.

Et comme si ce n'était pas assez, tout passe dans le hache-viande :

- **le plan d'action en lecture¹⁶**, alors qu'il s'agit d'une mesure pour revamper les bibliothèques scolaires qui en avaient un urgent besoin (est-il nécessaire de rappeler que cette ressource n'est pas à l'usage exclusif des enseignants de français ? ;
- **la compétence des gens qui analysent les manuels de français, les grammaires et les cahiers d'exercices [sic]¹⁷** adoptés par le MELS¹⁸, alors que les maisons d'édition en ont profité (1) pour améliorer la première génération des manuels qui comportaient des erreurs de métalangage sur le plan de l'enseignement de

la grammaire et (2) pour respecter un devis ministériel plus exigeant en intégrant toutes les dimensions du *Programme de formation de l'école québécoise* : situations d'apprentissages axées autour de domaines généraux de formation et développement de compétences transversales ;

- **la formation en grammaire**¹⁹ donnée par le MEQ et les commissions scolaires, alors que, rappelons-le, dans la foulée des programmes de 1994 et 1995, des sessions de formation ont massivement été offertes par les représentants du Ministère, par les conseillères et les conseillers pédagogiques, par les maisons d'édition, offertes aussi par l'AQPF à ses membres, que ces formations ont principalement été données à des enseignants qui, dans les années qui ont suivi, sont partis à la retraite (suffit de circuler dans les écoles pour constater la moyenne d'âge du corps enseignant) ;

- **le laxisme des correcteurs**²⁰ à l'épreuve ministérielle de 5^e secondaire, particulièrement au regard des critères de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe, alors que les résultats obtenus semblent au contraire démontrer une correction serrée des productions (à l'épreuve unique d'écriture de juin 2006, pour le critère *construction des phrases*, 74,3 % des élèves réussissaient et, pour le critère lié à l'orthographe, 48,3 % réussissaient ; globalement, seulement 54,5 % des élèves ont réussi à écrire un *texte conforme au code linguistique*²¹ – c'est le programme de 1995 qui était en application²²).

Et si d'aucuns praticiens ou théoriciens se croient « investis d'une mission de sauvetage²³ », peut-être leur serait-il préférable de surseoir à leurs élans de missionnaires. De part et d'autre, adopter une posture d'écoute à ce que vivent les enseignants et s'intéresser sincèrement à l'état de la recherche en pédagogie et en didactique me semble être une avenue plus prometteuse. Ainsi pourrait-on moins centrer le débat autour des contenus des programmes et faire naître un dialogue fécond sur les orientations à donner à l'enseignement du français au Québec.

À cet effet, des représentants de l'AQPF se sont récemment joints à l'AIRDF²⁴ pour

presser le ministre de l'Éducation de former une commission permanente de l'enseignement du français. Les rôles de cette commission seraient d'assurer la qualité des programmes et de leur implantation (notamment en élaborant un plan de formation continue des enseignants de français), d'évaluer leur efficacité et d'apporter les correctifs jugés nécessaires. Rappelons que cette recommandation n'a été l'objet d'aucune consultation récente auprès des membres de l'AQPF. L'idée d'une commission permanente avait été soulevée par l'AQPF lors des États généraux sur l'éducation et avait été réitérée avec la mise en œuvre du programme de 1995. Il serait urgent que la commission pédagogique de l'AQPF en fasse un dossier prioritaire et s'enquière des préoccupations des membres. Plus de dix ans après la naissance de la recommandation, les membres de l'AQPF souhaitent-ils toujours que leurs représentants prennent part à une telle commission ? Peut-être que oui, peut-être que non. Faudrait-il déterminer des critères pour choisir les porteurs d'un dossier aussi important ? La mise sur pied d'une telle structure est-elle toujours la meilleure manière d'assurer le suivi des programmes en cours d'application, d'élaborer des mesures de régulation et de penser la formation continue ? Quels seraient les partenaires membres de cette commission ? Les syndicats ? Les associations de parents ? Les commissions scolaires ? Des représentants du secteur privé ?

Toutes ces questions (plus celles qu'elles pourraient susciter) auront réussi, je l'espère, à faire un peu de bruit dans le ronron des consensus. Au-delà des messages alarmistes véhiculés par les médias, il me semblait nécessaire de nuancer, parce qu'elles échappent à la rigueur, certaines prises de position ô combien prévisibles.

* Membre de l'Association québécoise des professeurs de français et conseiller pédagogique.

Notes

- 1 *Le Devoir*, 2 décembre 2006, p. A-6. Ces propos étaient tenus à propos du programme de 2^e cycle, mais nous avons pu en entendre et en lire d'autres, et des plus recherchés, à propos des programmes de 2001 et de 2003.
- 2 *Le Soleil*, 25 mars 2006, p. A-31.
- 3 *Québec français*, n° 144, p. 27.
- 4 *Québec français*, n° 95, p. 40-41.
- 5 *Programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement, 1^{er} cycle*, MÊQ, 2003, p. 98-99 ; 2^e cycle, MÊLS, 2006, p. 13-14. Aussi, pour une définition éclairante, lire en ligne : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Compétence>
- 6 Gérard SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du nouveau pédagogique, 2004, 342 p.
- 7 Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences à l'école*, ESF éditeur, 2^e édition, 1998, 125 p.
- 8 Jacques TARDIF et Philippe MEIRIEU, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98 (1996), p. 4-7. En ligne : <http://basesext.sdm.qc.ca/viepedag/recherche.asp>
- 9 Louise LAFORTUNE, UQTR. En ligne : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1&owa_no_fiche=1&owa_apercu=N&owa_bottin=&owa_no_fiche_dev_ajout=-1&owa_no_fiche_dev_suppr=-1
- 10 *Programmes d'étude, Le français, enseignement secondaire*, MÊQ, 1995, p. 4-5.
- 11 Marie-Josée FOURTANIER et Gérard LANGLADE, *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave, 2000, 316 p.
- 12 Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 271 p.
- 13 Annie ROUXEL, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, 198 p.
- 14 Je peux déjà anticiper que je serai identifié comme un membre de ladite « secte ».
- 15 *Le Devoir*, 2 décembre 2006, p. A-6.
- 16 *Québec français*, n° 144, p. 26.
- 17 Les cahiers d'exercices ne font pas l'objet d'une analyse et d'une approbation du MELS avant d'être mis en marché.
- 18 *Québec français*, n° 144, p. 27.
- 19 *Loc. cit.*
- 20 *Loc. cit.*
- 21 *Résultats à chacun des critères de juin 2006 (3^e publication) pour l'épreuve 129510 – français, écriture, et résultats par blocs d'évaluation de juin 2006 (3^e publication) pour l'épreuve – français, écriture*, MÊLS, 2006.
- 22 Ce qui, par ailleurs, ne prouve rien !
- 23 *Québec français*, n° 144, p. 27.
- 24 Association internationale pour la recherche en didactique du français.