

Le projet de programme-cadre du français au secondaire: description et analyse critique

par Robert GAUTHIER et Gilles BIBEAU *

LE 15 OCTOBRE dernier, lors du congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.), M. Jean-Guy Vennes, directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire, proposait un projet de programme-cadre de français destiné aux établissements scolaires de niveau secondaire. C'est ce document que se propose d'analyser le présent texte.

La façon

Les auteurs

D'abord les auteurs du programme-cadre. Contrairement à ce qui a pu se produire pour certains programmes antérieurs, celui-ci émane vraiment des praticiens de l'enseignement. De fait, il a été rédigé par un groupe de coordonnateurs de français, à l'emploi de commissions scolaires régionales. Or, même si, pour la plupart, ces personnes n'enseignent plus, leur fonction d'animateurs auprès des professeurs de français les situe à un carrefour d'informations sur les idées, les désirs, les possibilités et les limites du corps enseignant. D'autant plus que ces coordonnateurs sont, en fait, d'anciens professeurs qui se sont distingués

par leur dynamisme et leur compétence et qui, partant, se sont alors vu confier cette tâche d'animateurs. Point de doute, donc, quant au bonheur du choix des membres de ce comité.

Une lacune, pourtant à signaler: l'absence de représentants des trois facultés des Arts des universités francophones. Cette absence est d'autant plus regrettable qu'ils étaient les seuls, à toute fin pratique, à avoir quelque expérience de l'élaboration d'un programme spécifiquement conçu pour des élèves qui se destinent aux études supérieures.

Le cheminement critique

Élaboré par un groupe de praticiens, le programme-cadre a été, autre initiative heureuse, soumis à la critique publique pendant six mois. Quiconque voulait y voir apporter des modifications, ou même le contester globalement, pouvait communiquer ses remarques à la D.G.E.E.S., qui les transmettait au comité d'élaboration de la version officielle du programme-cadre. Intelligent système qui permet à toute personne intéressée de s'exprimer, et qui a, de plus, le mérite de clouer le bec aux critiques négatifs qui, n'ayant pas profité de la période ouverte à leurs commentaires, auraient la tentation, par la suite, de démolir le projet remanié.

* M. Robert Gauthier est adjoint au directeur des services pédagogiques de l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES) et M. Gilles Bibeau est professeur au département de linguistique de l'Université de Montréal.

Cette deuxième version, qui devrait être rendue publique sous peu, se présentera encore comme un programme-cadre expérimental, et non pas définitif. Ce trait du programme permettra aux responsables de tenir compte, dans une version ultérieure, des remarques que ne manqueront pas de leur communiquer, à condition qu'on les y invite formellement, les professeurs de français.

Cette phase d'expérimentation, pour être significative, devrait durer quelques années. Bien plus, compte tenu des multiples transformations qui s'opèrent au sein du cours élémentaire, transformations qui devraient modifier la physionomie de la clientèle scolaire du cours secondaire, compte tenu des importants changements déjà amorcés et à venir dans le secteur de la formation des maîtres, on pourrait assurer une certaine pérennité au caractère expérimental du programme-cadre; ceci au moins jusqu'au moment où l'on sentirait une harmonie à peu près parfaite entre les sujets (les élèves), l'objet (le programme), et les instruments indispensables (les maîtres). À ce moment on pourra penser à un programme relativement définitif, sujet à des révisions triennales ou quinquennales.

Les objectifs

Le programme reprend en quelque sorte à son compte les quatre objectifs de l'enseignement du français énoncés par le père Pierre Angers, s.j., dans le mémoire qu'il présentait à la Commission Parent¹: savoir parler, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire. Nul ne peut, évidemment, contester le bien-fondé de ces objectifs.

L'explication qu'en offre l'introduction au programme n'est toutefois pas sans présenter quelque danger:

L'élève qui entre à l'école secondaire exerce depuis longtemps les fonctions de parler et d'écouter (fonctions réciproques de la communication orale), d'écrire et de lire (fonctions réciproques de la communication écrite). Selon sa croissance mentale et son milieu, il utilise un matériel linguistique plus ou moins riche; ce mode d'expression et de perception, si rudimentaire soit-il, est l'unique point de départ vers la conquête d'un langage plus élaboré parce qu'il est la seule réalité linguistique à laquelle l'élève ait accès. Le premier principe propose donc de partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de la langue correcte de tous les jours, et à un degré supérieur, d'accéder à la langue littéraire.

1. Pierre ANGERS, *L'Enseignement du français au niveau secondaire et à l'université*, Montréal, Centre pédagogique des jésuites canadiens, 1963, pp. 40 et suivantes.

Cet extrait ne devrait pas prêter à confusion; son sens est fort clair et nous l'aurions endossé sans réticences si, depuis octobre, plusieurs personnes n'avaient, devant nous, donné aux termes « la langue de l'élève » un sens trop restrictif. Pourtant on mentionne bien les fonctions d'écouter et de lire, on dit en toutes lettres que « l'unique point de départ vers un langage plus élaboré » est le mode d'expression et de *perception* du jeune. Néanmoins, depuis quelques mois, que de fois avons-nous entendu enseignants, chefs de section et directeurs d'études assimiler la langue de l'élève à la seule expression, voire même à la seule expression orale.

Chacun sait pourtant que le matériel linguistique est quantitativement et qualitativement différent selon qu'on parle du matériel linguistique oral, le plus réduit, du matériel linguistique de rédaction, qui contient des formes, des tours, des termes en plus grand nombre et en plus grande variété que le précédent, ou du matériel linguistique de compréhension, beaucoup plus étendu que les deux précédents à tout point de vue. On sait aussi que l'enrichissement le plus naturel se fera par le passage d'éléments du dernier matériel dans les deux premiers, d'éléments du deuxième dans le premier².

Mais si l'on veut faire de la langue de l'élève l'unique point de départ des études de français, cela suppose que l'on recouvre sous ces termes tous les types de matériel linguistique.

Les instructions générales qui introduisent au plan d'études auraient intérêt à préciser davantage les positions des auteurs sur la question, de façon à ne pas créer, au départ, une impression susceptible de fausser le sens des données subséquentes.

Le plan d'études

« Le plan d'études se divise en trois parties: les mises en situation, le matériel linguistique et le matériel littéraire. Dans la pratique, le matériel linguistique et littéraire est subordonné aux mises en situation. Le plan d'études suppose donc une démarche pédagogique qui procède du concret à l'abstrait, et du global au particulier. »

Voilà une initiative à la fois heureuse et originale. Antérieurement, les programmes de français, ceux du ministère de l'Éducation ou des facultés des Arts,

2. Pierre ANGERS, *op. cit.*, pp. 64-65.

proposaient un matériel linguistique et littéraire que le jeune devait assimiler à chaque degré du cours secondaire. Ils présentaient également des directives méthodologiques, mais clairement distinctes du programme et souvent vagues à souhait. Le plus fréquemment elles ne servaient qu'à alimenter les rêveries ou les divagations passagères des journées pédagogiques.

Ici, point de divorce. La méthodologie prend place, de plein droit, à l'intérieur même du programme d'études. Mieux encore, la deuxième phrase du paragraphe de présentation dit: « Dans la pratique, le matériel linguistique et littéraire est subordonné aux mises en situation. » Ici, toutefois, une plus grande précision aurait pu être de mise. En effet, c'est au seul plan méthodologique (et au plan chronologique évidemment) que l'assimilation du matériel littéraire et linguistique est subordonnée aux mises en situation, et non au plan des objectifs. Cette remarque peut sembler superflue au premier abord, et sûrement ne l'aurions-nous pas formulée si nous n'avions perçu des traces très nettes de confusion dans l'esprit de certains enseignants.

De toute façon, l'insertion, dans le plan d'études, de ces mises en situation devrait grandement faciliter la tâche des enseignants dans leur recherche d'une approche inductive des notions. En effet, à moins que, par aberration mentale, les maîtres n'établissent une étanche cloison entre les mises en situation et l'acquisition des notions, celles-là deviendront tout naturellement le support de la phase de découverte, de tâtonnement expérimental de l'étudiant dans sa démarche vers l'assimilation de celles-ci.

Les mises en situation

Le projet de programme-cadre propose dix types de mises en situation:

1. la conversation: dialogue, entrevue, etc.;
2. la discussion: débat, table ronde;
3. l'exposé: démonstration, communication, etc.;
4. le rapport: compte rendu, procès-verbal, etc.;
5. le message: télégramme, vœux, condoléances, etc.;
6. la publicité: annonce, slogan, dépliant, etc.;
7. l'administration: demande d'emploi, contrat, etc.;

8. l'information: nouvelle, reportage, commentaire;
9. les sciences exactes et les sciences humaines;
10. la création littéraire: poème, chanson, roman, etc.

Pour chaque type de mise en situation, plusieurs formes sont suggérées en plus de celles que nous mentionnons ici, à titre d'exemples.

Ce répertoire, déjà relativement important, ne prétend pas être exhaustif: « le répertoire des mises en situation est avant tout un instrument de travail; il peut être complété selon les besoins du milieu ».

Sur cette partie du programme-cadre, nous nous limiterons à trois brefs commentaires.

D'abord, et sans vouloir généraliser à partir d'une donnée unique, un court passage de la description du huitième type de mise en situation nous inquiète: « ... il serait bon de donner l'occasion aux élèves de « jouer au journaliste », de rédiger quelques textes et de les communiquer à la classe ». Cet extrait nous invite à traiter du caractère possiblement artificiel de la mise en situation. L'introduction aux mises en situation dit pourtant: « Le choix judicieux de la mise en situation, inspirée de la vie et répondant à un besoin réel, suscitera l'intérêt de l'élève. » Or, le besoin réel de rédiger un commentaire, un éditorial ou un simple article d'information ne peut-être créé que si les élèves créent en même temps l'organe d'information à qui normalement devraient être destinés ces écrits, le journal; journal évidemment à taille d'élève, c'est-à-dire journal de classe, peut-être journal d'école, réellement imprimé et diffusé.

De même, la conversation téléphonique, par exemple, sera source de motivation bien différente selon qu'elle se fera en classe, avec un téléphone jouet ou sans téléphone du tout, ou qu'elle sera une communication téléphonique réelle avec un élève d'une autre classe, d'une autre école, voire même d'une autre région.

Bref, que les mises en situation soient les moins « mises » et les plus « en situation » possible, ce nous semble être un point sur lequel il serait bon d'insister dans le plan d'études lui-même, puisqu'on y admet de plein droit l'aspect méthodologique.

Une autre question risque d'être soulevée par les mises en situation, surtout chez les enseignants du

premier cycle; celle-là touche la nature du rapport susceptible d'exister entre les mises en situation et les centres d'intérêt. Assez souvent, en effet, les enseignants greffent leurs cours de français sur un thème; celui-ci sert alors, en quelque sorte, de catalyseur aux activités des élèves pendant une semaine ou un mois. Le problème peut sembler assez élémentaire, mais le fait qu'il se soit déjà posé lors d'études du projet de programme-cadre par des enseignants pourrait inciter les auteurs à souligner la coexistence possible, voire même nécessaire des mises en situation et des centres d'intérêt, les premières concernant des formes d'activités, les seconds des contenus. Et pourquoi, poussant un peu plus loin les suggestions méthodologiques, le programme-cadre ne suggérerait-il pas, comme il le fait pour les mises en situation, une série de centres d'intérêt à l'intérieur desquels pourraient puiser les maîtres. Celles-là ne sont, pratiquement, pas plus importantes que ceux-ci.

Un dernier point sur cette partie du programme: « Les professeurs d'une école ou d'une région préparent conjointement un programme détaillé en choisissant les mises en situation propres à chaque niveau. Le professeur, ensuite, précise le plan de travail qu'il adoptera compte tenu de la préparation et de l'orientation de ses élèves. » Évidemment, les impératifs d'une planification locale ou régionale conduisent tout naturellement les coordonnateurs, les chefs de sections, les responsables à tendre vers une certaine homogénéisation dans le choix des situations exploitées. De même, le besoin de sécurité de l'enseignant le porte à préciser le plan de travail du mois, du semestre ou de l'année. Ces points, d'ailleurs, ne peuvent être négligés.

Mais il ne faut pas oublier un fait: le choix par les élèves eux-mêmes, au moyen de discussions libres, des situations à exploiter peut également être une importante source de motivation.

De plus, une planification trop rigoureuse risque de rendre plus difficile à atteindre l'objectif fixé par les instructions du programme à l'effet de s'aligner sur les besoins réels des élèves, aussi variables, on le sent bien, que l'est la vie elle-même.

Une petite remarque enfin concernant le tableau synoptique des mises en situation: on y énumère, sur trois colonnes, les dix types déjà mentionnés plus haut, les différentes formes que peut prendre chacun et, dans la dernière, certaines circonstances où la forme mentionnée se pratique habituellement. Nous en voulons au titre général de « Lieu » qui coiffe la troisième

colonne, car la plupart n'en sont pas: usage quotidien, forum, certains métiers, mondanités, arts et lettres, etc. Pourquoi pas circonstances, ou occasions ?

Le matériel linguistique

La deuxième partie du plan d'études est présentée sous la forme traditionnelle de distribution des notions par niveau. Voici comment l'introduit le projet de programme-cadre:

Le matériel linguistique est divisé en quatre parties:

1. le son et la chaîne parlée;
objectif: donner à l'élève l'habitude de l'articulation nette et de la prononciation claire des mots dans la chaîne parlée;
2. le bon usage grammatical;
objectif: habituer l'élève à une expression orale et écrite grammaticalement correcte par l'usage spontané des règles;
3. la phrase;
objectif: donner à l'élève l'habitude d'employer, dans son expression orale et écrite, des phrases complètes dont la syntaxe et le sens soient corrects;
4. les significations;
objectif: donner à l'élève l'habitude de bien comprendre le mot ou l'expression qu'il perçoit et qu'il exprime.

Chaque partie projette un éclairage particulier sur tel aspect du système de la langue.

Dans la pratique de l'enseignement, toutefois, ces divisions s'interpénètrent et le matériel linguistique qu'elles contiennent doit être étudié globalement, tel qu'il se présente dans l'usage.

Avant d'aborder chacune des parties du matériel linguistique, permettons-nous un bref commentaire sur le petit paragraphe qui en recommande l'intégration et l'étude globale.

Évidemment, un seul élément de la langue peut contenir, à la fois, des sons, des marques grammaticales et graphiques particulières, un sens et une ou plusieurs valeurs stylistiques; mais tout autant s'impose l'évidence qu'il faille étudier chacun de ses aspects à tour de rôle. Et cela pour diverses raisons, dont la plus importante est sans doute la nécessité de faire sentir et connaître les relations entre les diverses unités sonores, grammaticales, graphiques, stylistiques, sémantiques; celles-ci, on le sait, n'ont aucune valeur absolue et n'ont de valeur linguistique que dans leur opposition les unes aux autres. Chaque niveau d'analyse présente en effet une cohérence et une organisation qui lui sont propres, et il convient de l'étudier selon une progression adéquate si on veut en pénétrer l'économie. Comment alors traduire, dans un acte pédagogique global, l'analyse de phénomènes distincts par la fonction et par la valeur? On peut juxtaposer, dans un laps de temps relativement court, l'étude de

plusieurs aspects du langage, on peut également en faire la synthèse après analyse. On ne saurait intégrer les diverses phases de l'analyse sans s'astreindre à des généralités non significatives. L'idée de globalité ou d'intégration, dans l'enseignement, des énoncés linguistiques nous semble donc tenir de la magie des mots.

Le français oral

Le matériel linguistique décrit par le projet de programme-cadre comporte, en premier lieu, et pour chacun des niveaux, un programme de français oral. Voici un résumé de ce programme de phonétique corrective:

- | DEGRÉ | OBJETS DU COURS |
|---------------------------|---|
| 11, 12, 13:
(Sec. I) | <p>Corriger la tendance à prononcer:</p> <ul style="list-style-type: none"> — un « i » qui soit un « e » intermédiaire, mi-ouvert, mi-fermé et l'escamotage qui en découle parfois; — un « a » qui soit un « o » ouvert; — un « ou » qui soit un « o » ouvert. <p>Corriger la tendance à la diphtongaison.</p> <p>L'élision.</p> |
| 21, 22, 23:
(Sec. II) | <p>Corriger la tendance à prononcer:</p> <ul style="list-style-type: none"> — un « u » qui soit « e »; — un « è » qui soit un « a » antérieur; — un « o » qui soit trop ouvert ou trop fermé; — un « oi » qui soit un « wè ». <p>Éviter la confusion de « in » pour « an » et le nasillement.</p> <p>Les liaisons.</p> |
| 31, 32, 33:
(Sec. III) | <p>Corriger la tendance à prononcer:</p> <ul style="list-style-type: none"> — un « ch » qui soit un « h »; — un « j » qui soit un « h »; — un « d » qui soit un « d_z »; — un « t » qui soit un « t_s ». <p>Corriger l'escamotage de la deuxième consonne des groupes combinés suivants: « gr », « br », « vr », « bl », « tr ».</p> <p>L'assimilation.</p> |

41, 42, 43:
(Sec. IV) L'accent d'insistance.

Le mot phonétique.

L'accent tonique.

La rime.

51, 52, 53:
(Sec. V) L'assimilation, l'élision et les liaisons.

Dans son ensemble, ce programme comporte l'étude des principales différences de prononciation entre le français standard et le français canadien et, à ce point de vue, il est assez complet. On y retrouve le relâchement des voyelles « i », « u » et « ou », la diphtongaison, la palatalisation des « t » et des « d » et le déplacement d'articulation des voyelles nasales et de certaines voyelles orales (« a » et « o »). Il y est fait allusion également à l'intonation, à l'accent d'insistance, aux problèmes d'assimilation, de liaisons et d'élision.

Les auteurs du programme ont cependant commis trois erreurs importantes: ils ont oublié les disparités régionales, ils ont négligé la dimension phonologique et pédagogique et ils ont placé la liaison au niveau des difficultés de prononciation.

D'abord, il existe au Québec une bonne dizaine d'« accents » plus ou moins différents les uns des autres. Comparons par exemple, les parlers d'Acadie, représentés par les Québécois de Saint-Jacques-de-Montcalm, de certains coins de l'Estrie et de la Gaspésie, à ceux du Lac-Saint-Jean, de la ville de Québec, de la Beauce, des Îles-de-la-Madeleine, de l'Île-aux-Coudres, de Montréal, Saint-Henri, de Sherbrooke, Victoriaville, Lacolle, etc. Tous les éléments du programme ne conviennent pas également à ces régions: les Madelinots n'ont pas de diphtongues; les Gaspésiens, les Québécois (ville) et les Saguenayens ont des « a » et des « è » conformes à la norme internationale et ne remplacent jamais « ch » par « h » (sourde) ni « j » par « h » (sonore), comme le font les Joliétains et les Beaucerons; les Montréalais n'ont pas les problèmes des Québécois à propos du « o », etc. Bref, il conviendrait ici de consulter des phonéticiens et de donner aux maîtres des indications pertinentes quant aux corrections qu'ils doivent proposer à leurs élèves. Le programme-cadre devrait tenir compte de cette disparité ou ne recommander la correction que des fautes, peu nombreuses finalement, qu'on retrouve dans toutes les régions du Québec.

En second lieu, la diphtongaison, en français canadien, se produit lorsqu'il y a allongement indu de la voyelle. (Rappelons-nous les chansons de la belle époque: je t'a-ai-i-me.) Or, cet allongement n'est presque jamais pertinent en français; de plus, il est distribué inégalement dans la langue: il peut donc, sans difficulté, disparaître et laisser place à une voyelle brève dont le timbre restera stable. Il n'en est pas de même du relâchement de « i », « u », « ou » et de la palatalisation de « t » et de « d » dont la distribution est stable et affecte la pertinence des phonèmes. Ainsi, on trouve « i », « u » et « ou » en syllabe ouverte (terminée par la voyelle) et leur correspondant « relâché », « e », « eu », « o » (ou des sons voisins qu'on transcrit habituellement I, Y et U) en syllabe fermée (terminée par une consonne autre que r, v, z, « j »). De leur côté, « t_s » et « d_z » ne se réalisent que devant « i » et « u »; partout ailleurs, on trouve « t » et « d ». Ces alternances (i/e, u/eu, ou/o, t/t_s et d/d_z) se réalisent dans des contextes complémentaires et exclusifs, c'est-à-dire qu'on n'entendra jamais, par exemple, « t_s » devant « a », ni « t » devant « i ». La complémentarité de la distribution situe ces phénomènes au niveau du système phonologique, de telle sorte qu'en les corrigeant, c'est le système lui-même qu'on modifie. On doit donc s'attendre à une résistance un peu farouche de la part des élèves à qui on demandera cet effort. Ils auront, là plus qu'ailleurs, l'impression de changer de langue, de trahir un peu le milieu.

Pour des raisons phonologiques, il semble préférable de reculer la correction de ces sons jusqu'au niveau du Secondaire V, et de la suggérer d'une manière telle que l'élève, devenu moins instinctif au plan social, prenne conscience de la nécessité et de la rentabilité d'un tel changement de comportement linguistique. Rien n'empêcherait, par ailleurs, le maître de proposer plus tôt cette correction, s'il le juge à propos, ou encore, sans le signaler explicitement, de l'inclure au milieu des autres corrections.

Enfin, il y a en français des liaisons obligatoires, des liaisons interdites et des liaisons facultatives. Tous les francophones du monde acquièrent la maîtrise de ces liaisons en même temps qu'ils apprennent la langue, parce qu'elles font partie intégrante de la morphologie ou de la grammaire. Personne ne commet d'erreurs sérieuses à ce sujet: il n'y a donc pas lieu de faire des exercices particuliers sur les liaisons.

Parmi les liaisons facultatives, un certain nombre sert à marquer un niveau de langue plus élevé. La

lecture dramatique de textes littéraires, particulièrement du discours, de la poésie, du théâtre (surtout classique), comporte l'apparition de liaisons qu'on n'entend pas au niveau tenu ou familier. Elles font alors partie des textes et constituent un élément stylistique essentiel qu'il ne faut pas confondre avec l'usage normal.

Notons aussi l'absence du mot (mais non tout à fait de la chose) *rythme* dans le programme. Nous ne croyons pas qu'on ait confondu rythme et intonation, mais pourquoi n'a-t-on pas parlé explicitement du premier? Cette lacune est relativement grave puisque l'une des différences importantes entre notre parler et celui de l'Europe tient à la cadence des syllabes dans le débit du discours parlé. L'escamotage est souvent le résultat d'un débit inégal, irrégulier, dû à la différence de longueur attribuée à chaque syllabe; il correspond donc à une modification du rythme normal du discours. (Les anglophones trouvent que les francophones parlent très vite car leurs syllabes sont égales et comme « carabinées »; les leurs, au contraire, sont très inégales et laissent à l'interlocuteur étranger l'impression que seulement certaines d'entre elles sont importantes.)

En somme, grand progrès dans le contenu du programme de français oral. Des faiblesses à corriger dans la présentation et la séquence des éléments à étudier. L'enseignement correctif est en bonne voie.

Le bon usage grammatical

La deuxième partie du matériel linguistique propose une répartition des notions de grammaire normative. On l'appelle, délaissant Jean-Marie Laurence pour Maurice Grevisse, le bon usage grammatical.

Il serait malheureusement trop long de fournir ici au lecteur tous les détails de cette distribution. Aussi, allons-nous nous contenter de citer les seuls passages reliés aux commentaires.

Examinons, en premier lieu, l'ensemble des règles proposées pour les classes de Secondaire I:

1. le genre et le nombre du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom. Règle générale.
2. le verbe:
 - verbes du 1^{er} groupe à tous les modes et à tous les temps;
 - conjugaison aux voix active et passive;
 - conjugaison de avoir et être, aller et envoyer.

3. accord du groupe sujet-verbe. Règle générale.
4. accord du groupe nom-épithète. Règle générale.
5. accord du groupe nom-déterminant. Règle générale.
6. accord du groupe sujet-attribut du sujet. Règle générale.

Si nous faisons abstraction de l'étude des conjugaisons, sur lesquelles nous reviendrons au paragraphe suivant, le reste nous semble d'une légèreté susceptible de provoquer, dans ce secteur des études de français, un néfaste piétinement. En effet, les points 1, 2, 3, 4, 5 et 6 seront, de toute évidence, objets d'étude au second cycle du cours primaire; à moins que quelque savant homme n'ait décrété que la règle générale de l'accord du groupe sujet-verbe (l'enfant chantera, les enfants chanteront) ne soit trop compliquée pour des enfants de 9 à 12 ans. Pourtant, chaque jour, nous voyons nos fils et filles de 2^e année appliquer, à l'oral comme à l'écrit, cette difficile règle d'accord. Au niveau des 3^e et 4^e années du cours élémentaire, elle ne présente de difficulté que pour une fraction relativement restreinte de la population scolaire. Ainsi en est-il des autres règles générales contenues dans le programme du Secondaire I.

De deux choses l'une: ou bien on se méfie du cours élémentaire au plan des acquisitions, et l'on fait débiter le cours secondaire par une vaste entreprise de révision (devrions-nous dire récupération?) générale; ou alors, on a élaboré l'ensemble du programme de grammaire normative pour cette partie des élèves qui seront promus au cours secondaire non pas en vertu de leurs acquisitions antérieures, mais à cause de leur âge (13 ans).

Les deux positions nous semblent également inacceptables et, à moins que les auteurs n'y voient des avantages pour nous imperceptibles, nous les engageons fortement à enrichir ce programme du Secondaire I et, partant, des autres degrés du cours secondaire.

Une deuxième remarque sur cette partie du matériel linguistique proposé aux élèves du cours secondaire; celle-ci ne concerne plus un seul degré, mais le mode de progression adopté pour l'étude des conjugaisons verbales.

Le programme-cadre suggère une étude des conjugaisons par groupe, ce qui l'amène à proposer, dès le Secondaire I, les conjugaisons actives et passives des verbes du 1^{er} groupe à *tous les modes et à tous les temps*. La timidité soulignée tantôt devient ici délirante audace, mue par un solide mépris de la langue de l'élève.

En effet, si la plus grande partie des conjugaisons verbales est, depuis plusieurs années, correctement utilisée par les élèves, aussi bien dans leur langue orale qu'écrite (seulement dans cette dernière pour certains temps comme le passé simple), si le sens des formes verbales courantes est relativement bien saisi par l'élève qui écoute ou qui lit, la conjugaison verbale ne tarde pas à prendre allure de monstrueuse panoplie si l'on tente d'y insérer des formes verbales à peu près mortes et, de toute façon, absolument étrangères au langage du jeune. Ici, nous pensons particulièrement à certains temps d'usage restreint: le passé antérieur, le futur antérieur, le parfait du subjonctif, et à d'autres formes à peu près inusitées: l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif (pensons aux admirables « que j'eusse aimé, que tu fusses aimé, que nous eussions été aimés »), la deuxième forme du passé du mode conditionnel, le passé de l'impératif, les présent et passé du participe, à la voix passive, etc.

De plus, si les verbes du premier groupe sont, au dictionnaire, largement majoritaires, ils deviennent tout aussi fortement minoritaires dans le langage utilisé par les élèves. C'est la conclusion que tirent de leur étude Gisèle et Robert Préfontaine, étude récente et menée au Canada français³.

Cette recherche, nous le savons, avait comme objet la langue d'une population nettement plus jeune que celle du cours secondaire; de plus, elle se limitait au vocabulaire de langue orale. Néanmoins les conclusions des auteurs sont une précieuse indication; de plus, elles rejoignent les résultats des recherches conduites par monsieur Georges Gougenheim, chez des adultes, en France⁴.

Aussi recommandons-nous au comité de français de la D.G.E.E.S. de proposer une nouvelle progression dans l'étude des conjugaisons verbales, proposition qui tirerait son origine non pas d'une artificielle classification par groupes, mais de la fréquence d'utilisation des différentes formes verbales. Ainsi, par exemple, l'étude des formes courantes des verbes du troisième groupe, actuellement reportée en Secondaire III, doit devenir partie du programme de Secondaire I, et y remplacer les formes rares et plus ou moins aberrantes des verbes du premier groupe; etc.

Nous retrouvons cette même hésitation entre la timidité et l'audace ailleurs dans le découpage de

3. *Le vocabulaire oral des enfants de cinq à huit ans*, Montréal, Editions Beauchemin, 1968.

4. Georges GOUGENHEIM, *L'Elaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1956.

la matière proposé par cette partie du projet de programme-cadre: le report au Secondaire II de la règle générale de l'accord du participe passé avec avoir (évidemment consécutif au report au Secondaire II de l'étude du complément d'objet direct); l'étude, proposée au Secondaire II, de la complexe question de l'adjectif verbal qui ne peut être bien traitée qu'après l'étude, plutôt abstraite, de la valeur actualisante (ou de procès) du verbe; l'étude de l'accord des mots « tout », « même », « quelque », dont les cas les plus simples pourraient être abordés très tôt, pourtant reportée en entier au Secondaire III; l'étude des emplois particuliers de certains temps (remise au Secondaire V !): le présent historique, l'imparfait à valeur conditionnelle (si j'allais), le conditionnel-temps (il ne sait pas s'il ira, il ne savait pas s'il *irait*), sont d'usage courant et, en fait, accessibles aux élèves de Secondaire III, sûrement, sinon à ceux de Secondaire II.

Cette partie du programme-cadre aurait intérêt à être profondément remaniée. Là, plus qu'ailleurs, certaines décisions étonnent par leur caractère arbitraire et par la négligence qu'elles extériorisent de la réalité linguistique.

La phrase

La troisième partie, assez curieusement intitulée *la phrase*, et qui correspond, grosso-modo, à la grammaire raisonnée de Jean-Marie Laurence et à la grammaire expliquée de Georges Galichet, trahit, chez les auteurs du programme, une attitude nettement moins hésitante que la partie précédente: l'ensemble est décidément sous le signe de la timidité, à une toute petite exception près, que nous allons d'ailleurs signaler tout de suite.

Au sein de la ponctuation qui régit la phrase française, la virgule est certes le signe le plus délicat à manier. Proposer l'étude de son utilisation rationnelle en Secondaire I, même avec la restriction de « règle générale », nous semble légèrement utopique. Mais c'est là un détail.

L'ensemble témoigne, au contraire, d'une prudence à faire verdir de jalousie Fabius Cunctator lui-même, à supposer que le prodictateur s'intéresse encore, plus de deux mille ans après sa mort, au sort que l'on fait, dans un coin reculé du monde francophone, à l'un des six ou sept rejetons de la langue latine.

En effet, si la séquence des notions grammaticales est inattaquable, la lenteur de son développement devrait conduire à un rapide sous-développement linguistique. Qu'on en juge plutôt.

L'étude de la phrase complexe, même dans ses formes les plus simples (je veux que tu viennes; le cheval que j'ai vu était noir) est reportée au Secondaire II; de même le complément d'objet et le complément d'agent; les plus simples parmi les compléments circonstanciels (temps, cause, but, manière) sont objets d'étude en Secondaire III (!); les autres circonstances (comparaison, condition, concession et conséquence) en Secondaire IV. Quant aux apports récents des grammairiens modernes, le tout, semble-t-il, est réservé aux études collégiales ou universitaires: il n'en est pas fait mention dans le projet de programme-cadre, pourtant relativement détaillé, du cours secondaire.

Examinons d'abord brièvement la première question: la lenteur de progression des élèves dans l'étude des valeurs grammaticales traditionnellement admises. Pour peu que l'on aborde, au cours élémentaire, l'étude des mécanismes fondamentaux du langage, les notions de sujet, d'agent et d'objet auront sûrement été au moins survolées; de même les compléments extérieurs au verbe, du moins les plus simples (temps, lieu, manière). Nous doutons également que les élèves puissent traverser le second cycle du cours élémentaire sans découvrir l'existence des phrases à deux verbes reliés par une subjonction. Que signifie alors cette soudaine réserve du programme du cours secondaire? Pourquoi cette néfaste condamnation au piétinement? Et pourquoi ce subit mépris pour l'enfant de douze ans? Nous avons l'impression, mais nous espérons fort en cela nous tromper, que les auteurs ont tenté de distribuer l'ensemble des notions en cinq tranches d'épaisseur relativement égale; seule, en effet, une position du genre a pu conduire à un découpage aussi étrange, et qui fasse autant abstraction et des notions vraisemblablement déjà assimilées, et des capacités du jeune élève du cours secondaire.

La deuxième question, l'absence de traces des recherches récentes en grammaire, est plus délicate; d'autant plus délicate, d'ailleurs, que l'un des deux rédacteurs de ce texte est un partisan avoué de la pensée grammaticale de M. Georges Galichet⁵. Mais essayons de poser le problème à un niveau assez général pour éviter, si faire se peut, toute interférence

5. Robert Gauthier est en effet co-auteur, avec son frère Gilles, des adaptations canadiennes des manuels de Georges Galichet.

partisane. Quel usage peut faire un nouveau programme de français des recherches qui sont faites en linguistique? Quelle influence peut ou doit avoir la pensée des grammairiens contemporains comme Georges Galichet⁶, Ernest Richer⁷, Jean Dubois⁸, Nicolas Ruwet⁹ sur la nature des nouveaux programmes de français? Qu'on pense un instant à la réforme des programmes de mathématiques qui permettent à un enfant de neuf ans d'expliquer à son ignare de père, pourtant rompu aux mathématiques traditionnelles, le principe de commutativité, les notions d'ensemble ou de sous-ensemble. Mais la grammaire n'est pas la mathématique! Et si la Belgique a osé subordonner l'analyse grammaticale des propositions de la phrase à une décomposition antérieure de la phrase en ses termes, c'est, semble-t-il, un coup d'audace unique.

Nous ne sommes pas sans savoir les tranches qui peuvent agiter les auteurs de programmes devant cette épineuse question. D'abord, rares sont les points d'entente entre les grammairiens modernes; rare aussi, chez eux, le souci de l'application pédagogique de leurs découvertes.

Il reste néanmoins que ce retard des programmes par rapport aux découvertes grammaticales pousse les grammairiens ou bien à produire des livres savants, mais inutilisables avant le niveau collégial, voire même universitaire, ou bien à rédiger des manuels conformes aux programmes, mais qui ne traduisent qu'une partie (souvent la moins originale) de leur pensée réelle. Cercle vicieux; et le fossé se creuse de plus en plus entre les recherches universitaires en grammaire (ou en linguistique, plus généralement) et l'enseignement de la langue dans les écoles.

Le miracle n'est pas pour demain; mais les auteurs de programmes se doivent de combler, lorsque la chose est possible, ce *gap* linguistique, dirait le très français Servan-Schreiber.

Une autre préoccupation prioritaire devrait être celle d'éviter le piétinement, source, chez les élèves,

de dégoût pour l'étude de la langue. Pourquoi créer motivation par une méthodologie particulière, si la nature des contenus défie le zèle des plus zélés mêmes?

Les significations

Le titre de cette dernière partie de la description du matériel linguistique est, lui aussi, légèrement ambigu: il semble enlever toute valeur de signifiants aux éléments contenus dans la partie précédente, aux fonctions par exemple. Mais n'insistons pas: chacun aura compris que l'on s'attaque ici à la dimension traditionnellement dite sémantique de la langue.

Le contenu de cette quatrième partie, et sa distribution par degré, nous semblent particulièrement heureux. Voici les objets d'étude qu'il propose (nous avons indiqué à quel(s) degré(s) du cours secondaire chacun était confié):

étude thématique: toute réflexion sur le sens des mots tient compte des synonymes, des antonymes, des homonymes, des paronymes et des associations sémantiques (I-II-III-IV);

étude de quelques affixes d'usage courant (I-II-III);

procédés de formation des mots: l'onomatopée, la préfixation, la suffixation, les emprunts (III);

le sens des conjonctions et des prépositions (IV-V);

étude de quelques expressions, gallicismes et proverbes d'usage courant (I-II-III);

étude des néologismes, des archaïsmes, des régionalismes (IV-V);

correction de quelques anglicismes et barbarismes (IV-V);

les niveaux de langage (IV-V);

les nuances de l'expression d'une pensée:

— les degrés de significations de l'adjectif et de l'adverbe (II-III);

— l'expression d'une même idée sous des formes différentes par le recours au nom, à l'adjectif, à l'adverbe, à la proposition subordonnée et à la ponctuation (II-III-IV-V);

— la comparaison et la métaphore (II-III);

— l'accumulation, l'énumération, la gradation, le pléonisme, l'apostrophe, l'antithèse, la répétition, l'hyperbole (IV);

— l'euphémisme, la périphrase, la litote, l'allégorie, le parallèle (V).

6. Georges GALICHET, *Grammaire structurale du français moderne*, Editions HMH, Montréal, 1967.

7. Ernest RICHER, *Grammaire française pour notre temps*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965.

8. Jean DUBOIS, *Grammaire structurale du français*, Tome I, Le verbe, Tome II, Le nom et le pronom, Paris, Librairie Larousse, 1967.

9. Nicolas RUWET, *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Librairie Plon, 1967.

Nous pourrions contester la légèreté du programme du Secondaire III, par rapport celui du Secondaire II; nous demander ce que font là certains fossiles comme l'hyperbole, l'euphémisme, la litote ou l'allégorie; chicaner sur le retard apporté à l'étude des niveaux de langage, auxquels les différents types de mise en situation devraient sensibiliser assez rapidement les élèves: nous ne le ferons pas (notez ici la prétérition, autre fossile, absent, celui-là, du programme-cadre); ce sont là des questions de détail et elles n'infirmes pas notre accord avec l'ensemble de cette partie du programme-cadre.

Somme toute, si l'on considère l'ensemble du matériel linguistique, on peut affirmer qu'il représente un sérieux progrès sur le programme officiel de 1963, et ceci, aussi bien dans son contenu, en même temps plus complet, et dégagé de certains éléments encombrants, que dans sa distribution, généralement plus organique. Qu'il laisse place à l'amélioration, évidemment! Autrement, pourquoi le proposerait-on au public pour fin de commentaires?

Le matériel littéraire

La troisième grande division du projet de programme-cadre, après les mises en situation et le matériel linguistique, traite du matériel littéraire. Ce titre est un bien grand chapeau pour un bien petit homme. En effet, si la seconde partie tenait plus du programme que du cadre, cette troisième tient beaucoup plus du cadre que du programme. Mais la chose est loin d'être mauvaise, malgré les risques évidents inhérents à la formule.

Abstraction faite de quelques phrases de présentation, voici le texte intégral de cette troisième partie:

Dans l'ensemble, les notions recouvrent les deux cycles; d'une année à l'autre, elles font cependant l'objet d'une étude plus en profondeur. À titre indicatif, voici certains points d'insistance:

Au premier cycle: le plan sommaire et le paragraphe.

Au deuxième cycle: le plan détaillé et le style.

I. — Développement de la pensée personnelle

Objectif: initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser en lui-même les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les exprimer convenablement.

1. La recherche des idées

Objectif: habituer l'élève à utiliser certains moyens de découvrir des idées.

1.1 moyens généraux: la lecture, l'observation, la réflexion, l'imagination;

1.2 l'étude du sujet;

1.2.1 la définition: par la définition des termes, comprendre et délimiter le sujet;

1.2.2 l'analyse: énumérer les éléments constitutifs du sujet et les comparer;

1.2.3 la précision des circonstances: temps, lieu, cause, etc.;

1.2.4 la comparaison: établir des similitudes ou des oppositions.

2. La mise en ordre des idées

Objectif: habituer l'élève à composer un plan réfléchi et ordonné.

2.1 choix et classement des idées:

— l'unité: l'idée directrice;

2.2 disposition des idées:

— le plan sommaire (le paragraphe);

— le plan détaillé: unité et mouvement (progression et transitions).

3. Le mécanisme de l'expression

Objectif: habituer l'élève à exprimer sa pensée avec clarté et goût.

3.1 le choix des mots (clarté, précision, nuances);

3.2 la proposition et la phrase (unité, ordre, concision);

3.3 l'enchaînement des phrases (variété et mouvement);

3.4 le style (originalité et pittoresque).

II. — Découverte de la pensée d'autrui

Objectif: habituer l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et les moyens d'expression utilisés par l'auteur.

1. les idées: recherche de l'idée directrice et des idées secondaires. Reconstitution du plan. Les paragraphes, les transitions, la progression.

2. L'expression: les mots, la phrase, le style.

Après première lecture, le coordonnateur ou l'enseignant ne manquera pas de trouver le tout fort mince. C'est pourtant là un programme de cinq ans!

Rappelons-nous toutefois qu'il eût été plutôt stupide de reprendre ici les multiples éléments, appartenant indéniablement au matériel littéraire, mais déjà proposés, au plan méthodologique, dans la première partie dite des mises en situation. Évidemment, si un éditorial peut servir de texte de départ pour l'étude de l'emploi de la virgule, il peut tout aussi bien servir de texte de départ pour l'étude du genre éditorial. Et ainsi de suite. Et déjà, le bagage est sensiblement plus lourd qu'on ne l'aurait cru à première vue.

De plus, si, comme nous l'avons dit, le fait de présenter un programme sans trop de précisions, et sans distribution des notions par degré, présente certains dangers (un élève au père trop nomade pourrait fort bien aborder trois fois le M de la technique CIMA pour le développement d'un paragraphe, sans avoir jamais su ce que signifiaient ni le C ni le I), cette position ne manque pas de présenter, en contre-partie, un sérieux avantage.

Nous pensons à la possibilité qu'auront ainsi les enseignants et les élèves d'établir le programme d'études qu'ils vont se proposer de parcourir ensemble. Cette perspective, par le défi qu'elle pose, est certes plus exaltante que celle de couvrir un programme conçu par d'autres, si lumineux soit-il.

Cette liberté devrait permettre à une équipe de professeurs sérieux, intéressés à la pratique de leur métier et animés par un responsable compétent, de concevoir leurs cours de façon telle que leurs élèves puissent atteindre, dans l'intérêt, chacun des objectifs visés. Elle permettra hélas, si la chose existe, à un groupe d'individus nuls, animé par un responsable nul, d'arriver à des résultats nuls. Mais la précision du programme serait un si piètre remède à une telle situation.

Bref...

La dualité de nature de la partie proprement descriptive du projet de programme-cadre, d'abord précis, suggérant le détail du cheminement de l'élève, puis, vague et ne suggérant qu'un cadre général, rendra fort intéressante et surtout instructive la période d'expérimentation.

En effet, cette double attitude des auteurs du projet, vraisemblablement consciente, est susceptible de fournir une intéressante masse d'informations sur ce que devrait être, à l'avenir, un programme d'études.

Les options graduées

On nous excusera de préférer ici l'ancienne appellation (toute nouvelle et déjà périmée) d'options graduées à celle d'options orientées proposé par le savoureux *Vocabulaire de l'Éducation*¹⁰. En effet, cette dernière a un double démerite. D'abord elle est

source de confusion car, depuis quelques années, le monde de l'éducation s'était familiarisé avec la première, et elle avait fini par désigner la même réalité à peu près partout. Mais ce droit d'usage serait invoqué en vain si la seconde proposition brillait par sa justesse. Il n'en est rien. Si ces options sont orientées, c'est en ce sens seulement que leur programme est destiné, comme le serait la charge d'un fusil, aux élèves, d'où orientées vers eux; c'est une bien mince justification, avouons-le, qui permet d'ailleurs d'appliquer le terme à toutes les matières, facultatives ou obligatoires, graduées ou pas. Quant à l'explication assez saugrenue fournie par le *Vocabulaire de l'Éducation* lui-même, n'en parlons pas. En effet, si nos élèves de onze, douze ou treize ans sont déjà orientés, mieux vaudrait ne pas le crier sur les toits.

Ainsi tranchée la question de terminologie, venons-en au fait. Le projet de programme-cadre propose un seul programme, destiné aux élèves de la voie moyenne. Il appartiendra aux administrations pédagogiques locales, à chacune des équipes d'enseignants, de l'alléger pour les élèves de la voie lente, de l'enrichir pour les élèves de la voie rapide.

La seconde opération ne devra pas se faire par des emprunts au programme du niveau supérieur. En effet, si nous saisissons bien l'idée sous-jacente à ce programme unique, le comité rédacteur a opté, conseillé en cela, espérons-nous, par les grands de la D.G.E.E.S., pour l'approfondissement de la matière, contre l'accélération à travers le programme. Nous partageons ce point de vue; mais l'approfondissement doit être réel, et les élèves les mieux doués doivent y trouver matière à la taille de leurs aptitudes. Cela suppose qu'ils fournissent, malgré leur talent, un effort égal en intensité à celui des autres élèves et, quantitativement, de durée équivalente. Autrement, l'enrichissement est un vain mot, car ces élèves se contentent de faire aussi bien, mais plus vite.

L'opération contraire est évidemment plus simple puisqu'elle ne peut se faire que par soustraction de certains éléments du programme jugés trop complexes ou trop abstraits pour les élèves de la voie lente. Avant de ce faire, toutefois, une lecture (ou une relecture) du rapport de recherche de Robert Rosenthal¹¹ sur les élèves jugés peu doués pourrait amener à limiter l'émondage.

Par ailleurs, cette nouvelle conception des options graduées, antérieurement définies par les contenus

10. *Vocabulaire de l'Éducation au Québec*, Ministère de l'Éducation, 1968.

11. Robert ROSENTHAL et Lenore JACOBSON, *Pygmalion in the classroom*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1968.

divers des programmes existants, devrait permettre un passage beaucoup plus facile d'une voie à une autre, du français 11 par exemple, au français 12, ou du français 32 au français 33: possibilité éminemment souhaitable et précieuse source de motivation pour les élèves.

Pendant quelques années (et pourquoi pas toujours) il serait bon que les coordonnateurs, chefs de section ou de département (autre phénomène de terminologie mouvante) s'informent mutuellement de la nature de l'allégement et de l'enrichissement que leurs enseignants ont décidé d'apporter au programme, des modalités adoptées pour le passage des élèves d'une voie à une autre. Ainsi pourrait être assurée, dans une liberté relativement grande, une certaine coordination des enseignements régionaux. D'ailleurs, le travail d'équipe amorcé, depuis un certain temps déjà, par les coordonnateurs (ou... ou...) de la région de Montréal nous porte à croire qu'on a déjà abondamment réfléchi à ces questions de nécessaire collaboration.

D'ailleurs, l'Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.) pourrait devenir le cadre

tout désigné pour des échanges d'informations et d'opinions sur tous ces sujets.

En conclusion...

En somme, et malgré les critiques parfois un peu violentes dont nous l'avons gratifié, le projet de programme-cadre proposé par le comité de français de la D.G.E.E.S. reste un bon document. Rédaction par des praticiens, cheminement prévoyant une phase de critique et une phase d'expérimentation, insertion d'une méthodologie à l'intérieur même du programme, sensible différence de nature entre les deux parties descriptives, liberté d'adaptation aux voies lentes et rapides, autant de bons points qui contrebalancent les principaux défauts relevés: caractère possiblement artificiel des mises en situation, distribution douteuse du programme de français oral, lenteur de progression du programme de grammaire, absence d'influence des recherches récentes en linguistique, etc.

Terminons sur une mise en garde, d'ailleurs déjà formulée: qu'on se souvienne bien que la langue de l'enfant n'est pas seulement celle qu'il parle, mais également celle qu'il écrit et celle qu'il comprend, lorsqu'il écoute et qu'il lit •