



# Séquence des cours de français et approche-programme

**Francline Labelle**

Professeure de français

Cégep de Bois-de-Boulogne

Je ne sais pas d'où vient le terme de séquence quand on parle des cours de français du collégial. Est-ce depuis la publication du travail de Paquin/Beaulieu : *La séquence de français au collégial*, qu'on emploie ce mot ? Une séquence est, selon le dictionnaire, une suite ordonnée, progressive de nombres, d'objets et la définition moderne de programme complète cette définition : ensemble intégré de cours, réalisation d'objectifs généraux de formation. Si j'établis un parallèle entre les deux, c'est que, parfois, on parle de la séquence de français comme d'un programme et que les deux définitions peuvent nous éclairer.

Pourquoi une séquence en 1989 ? Parce que tout le monde en parle ? À cause de la pression de la société ? Sûrement. Mais pourquoi, vingt ans après la création du collégial fait-on un retour sur les buts premiers du cégep, sur les principes qui guidaient le rapport Parent dans ses recommandations, dont celui de la démocratisation (accès aux études, niveau de scolarité, laïcisation) ? De plus en plus, les mécanismes de l'apprentissage entrent en ligne de compte dans l'enseignement. Si la légende est vraie qui dit que les décisions concernant le cégep ont été prises en un seul été avec, comme modèle, le bon vieux collège classique dont je ne peux plus entendre parler, on a bâti des programmes de connaissances pour tous et non *accessibles* à tous. Quand je parle d'*accessibilité*, je parle de rythme d'apprentissage et non pas de contenu. Puisque le cégep a été créé pour permettre à tous les élèves du secondaire d'accéder à des études générales spécialisées, puisqu'on voulait hausser le niveau de scolarité de la population, une seule solution est à envisager : s'organiser pour que le plus grand nombre d'étudiants possible réussisse ; il faut donc s'attarder au rythme d'apprentissage. Qui dit rythme dit séquence, progression, gradation. De plus, la démocratisation, l'*accessibilité* nous ont joué des tours en surpeuplant nos classes (disons que le gouvernement a poussé à la barre), en nous obligeant ainsi à « voir » la disparité d'origines, de formation et de « capacités ». Pourquoi une séquence en 89 ? En résumé, pour tenir compte de la réalité de 89, puisqu'on parle d'apprentissage.

Les cours de français de niveau collégial sont au nombre de treize et constituent une banque où chaque collège peut puiser à son choix, selon deux obligations : il doit y avoir quatre cours obligatoires de français et ces cours doivent être donnés selon une orientation ou ligne directrice. Le ministère a retenu quatre orientations ou lignes directrices pour structurer les cours :

- langue, littérature et société (approche socio-littéraire) ;
- lecture, analyse et production (la seule centrée sur les habiletés) ;
- langue, langage et communication (communication) ;
- langue et discours littéraires (approche littéraire).

Chaque orientation teinte de façon particulière un même cours. Certains cours, de par leur titre et leur objet, *semblent* se prêter mieux que d'autres à certaines orientations ; par exemple, on peut penser que le cours de lecture et d'analyse se prête mieux à l'orientation de lecture, analyse et production. Mais ce n'est pas nécessairement vrai.

Nous avons donc treize cours et quatre orientations, ce qui est loin de constituer une séquence.

Pour des raisons historiques, c'est le milieu qui a déterminé la banque et les orientations des cours de français de niveau collégial, comme l'a dit si bien Monique Lebrun dans sa communication à l'AQPC sur la formation fondamentale et les cours de français, l'année dernière. Elle a dit aussi qu'on était très loin d'un programme au sens traditionnel du terme, préparé par des technocrates du ministère et détaillé comme peut l'être celui du secondaire en cinq volumes et X divisions. Même si les descriptions des cours sont, en effet, peu détaillées par rapport à celles du secondaire, le choix par le milieu et l'absence de précisions peuvent constituer des atouts, mais l'essentiel reste à faire : définir un cadre, établir une séquence, construire un véritable programme.

Même si on peut établir (difficilement, me semble-t-il) une séquence sur la base des connaissances (B. S. Bloom le fait) et que trois orientations sont exprimées en termes de connaissances, je crois cependant plus efficace de fonctionner par degrés d'habiletés mentales, d'habiletés méthodologiques, de concepts (discours). Autrement dit, il s'agit de « laisser tomber », pour organiser une séquence en français, le contenu, la matière.

Certains cégeps ont quand même fonctionné de cette manière (connaissances) et s'en sont bien tirés, mais la matière (du discours narratif à la poésie : du plus simple au plus complexe), par exemple, se rattachait très étroitement aux habiletés méthodologiques quand elle n'était pas un simple prétexte au développement d'habiletés. L'exemple du cégep de Sherbrooke, dont je vous reparlerai, l'illustre très bien.

Mais le rapport du comité sur la compétence langagière au niveau collégial, commandé par le Service des programmes, la thèse de Monique Lebrun, le rapport de Paquin et Beaulieu sur la séquence de français au collégial (1979), la société, tous s'accordent pour dire que les étudiants de cégep ne savent

pas écrire et les professeurs de cégep, surtout, pensent qu'ils ne savent pas lire, ce qui nous donne déjà des pistes à suivre.

N'importe quelle orientation peut donner naissance à une séquence, si celle-ci ne table pas sur la matière ou les connaissances. Nous ne sommes cependant pas au bout de nos peines. Déjà la controverse s'élève : est-ce qu'analyser, par exemple, est plus facile que produire ? Doit-on, dans la séquence être logique, ordonné, progressif, ce qui implique de croire qu'il y a des étapes dans l'apprentissage et que l'apprentissage peut être décortiqué, qu'il n'est pas spontané ? B.S. Bloom, ce bon vieil ami, repris par d'autres et par des documents du ministère de l'Éducation, peut, encore aujourd'hui, nous aider à graduer les difficultés et à établir des objectifs précis si on regarde les habiletés.

La progression des habiletés peut s'organiser par semestre ou par année. Le cégep Bois-de-Boulogne ayant choisi l'orientation lecture, analyse et production, le fait par année. Nous avons déterminé que les étudiants ont besoin d'un niveau de compétence textuelle approfondi pour pouvoir fonctionner de façon autonome et responsable à l'université, au travail et dans la société. L'accent est mis sur la lecture et l'analyse en première année et sur la production en deuxième. Ceci implique, pour que ce soit une vraie séquence, que des cours soient préalables à d'autres, — autre difficulté, car l'administration de certains collèges (registrariat) résiste à cette formule à cause de la difficulté à administrer (!) — même si la séquence offre deux sortes de préalables (absolus ou relatifs) ; certains API croient, pour leur part, qu'un élève qui doit absolument réussir un cours donné avant de prendre le suivant se démotive à cause du retard dans ses cours de français et aussi à cause de la répétition de la matière, s'il s'acharne. De plus, les collègues qui offrent un cours de rattrapage en français créent un décalage face à la séquence.

Une séquence peut s'établir aussi d'une autre manière, à l'envers. Partir de la fin pour, à rebours, revenir au point de départ. C'est ce que Guy Mignerone a expliqué, l'année dernière, dans son exposé à l'AQPC sur la séquence de technique informatique à St-Jérôme. Que veut l'industrie, la société, l'université, les professeurs ou les étudiants, et comment faire pour y arriver ? Cette manière de procéder nous amène à considérer le seuil de sortie. À quoi l'étudiant doit-il arriver (objectifs terminaux) et quelles sont les étapes pour y arriver ? Non seulement la détermination d'un seuil de sortie est-elle très utile, mais elle permet aussi de réfléchir et de déterminer le seuil d'entrée et de jouer entre les deux. Le seuil de sortie sert à vérifier l'intégration des phases antérieures et permet d'intégrer lecture, analyse, écriture.

Si la séquence est progressive, il importe de déterminer le niveau de compétence à atteindre pour passer à l'autre étape. Le niveau est à considérer de deux manières : un certain seuil est nécessaire pour accéder « avec succès » à l'étape suivante, mais, à l'intérieur de l'étape, ce seuil, une fois dépassé, peut être développé jusqu'au niveau de compétence maximale.

Par où commencer ? Tous les cégeps, en effet, n'ont pas encore construit une véritable séquence. De par ma participation au comité sur la compétence langagière au niveau collégial, j'ai pu prendre connaissance de nombreux plans de cours, politiques de valorisation de la langue, grilles de correction,

etc. L'accent, dans les exigences évaluables, quantifiables, détaillées, demandées aux étudiants est surtout mis, par ordre d'importance, sur la langue, le seuil d'entrée, puis sur les habiletés de rédaction ou la compétence textuelle, enfin sur les habiletés méthodologiques. Peu d'espace est consacré à des *objectifs spécifiques* d'habiletés intellectuelles d'analyse, de lecture, de synthèse, de production, de compréhension, de critique, etc. Pourtant, c'est ce dont se plaignent le plus les professeurs, l'université, le monde du travail, la société. Bien sûr, en premier, comme manque, on cite la langue et encore la langue en disant aussi que les étudiants ne savent pas penser. Les deux vont de pair.

Par où commencer ? Tout est à faire, mais je crois que de véritables objectifs du collégial doivent toucher des habiletés intellectuelles déjà présentes chez les étudiants, mais que ceux-ci doivent développer à un plus haut niveau avant leur entrée dans le milieu du travail ou à l'université. Les habiletés à développer touchent donc la lecture et l'écriture, l'analyse et la synthèse ou la production. Le cégep de Bois-de-Boulogne, en français, a déterminé des objectifs de lecture, d'analyse et de production ainsi que des objectifs de français et de rédaction. De plus en plus de professeurs emploient le type de la dissertation modernisée, mais intacte dans ses grands aspects : trois parties dans l'introduction, les transitions, l'argumentation, les illustrations, etc. Les objectifs d'analyse sont très développés et s'inspirent souvent du livre de Michel Paquin et Roger Remy : *La lecture du roman*. Le collègue Marie-Victorin, dans ses travaux sur la reconnaissance des acquis en français, a longuement détaillé des objectifs de communication, d'analyse, etc. Le cégep de Sherbrooke est allé encore plus loin : chaque cours s'articule autour de la consolidation d'acquis antérieurs en méthodologie, de nouveaux acquis méthodologiques et de nouveaux acquis en contenu.

Admettons toutefois que cette étape est franchie ; il faut encore développer des outils pédagogiques (tests, ateliers, examens pour faire travailler les étudiants spécifiquement sur les habiletés à développer) et mettre la séquence en application.

Ici se pose le grand problème du transfert ou de la récurrence. Jusqu'où peut-on demander à l'étudiant de pouvoir transférer ses habiletés d'un atelier d'équipe à un travail personnel ou, plus, d'un cours à un autre ? Ici arrive l'« os » d'une véritable séquence : la concertation entre les professeurs à l'intérieur d'un même cours et d'un cours à l'autre. La concertation minimale me semble reposer au moins sur une grille de correction, sur les règles relatives aux absences et aux retards, sur un barème de correction des fautes de français et sur les critères de qualité des travaux. Quel bel exercice de concertation ! Le cégep de Bois-de-Boulogne a déterminé vingt-deux objectifs de français et de rédaction, mais nous ne sommes pas parvenus à nous entendre sur une division par cours. Nous ne nous sommes pas entendus, non plus, sur l'obligation d'employer la grille de correction pour les travaux des étudiants.

Enfin, une fois la séquence définie, ne serait-ce que sur un seul aspect, il est important d'en évaluer le fonctionnement et les résultats ; c'est ce que nous sommes en train de faire à Bois-de-Boulogne. La coordonnatrice départementale et une professeure mise en disponibilité ont rencontré les professeurs,

les aides pédagogiques individuels, les membres du registra-  
riat, les psychologues, les administrateurs et le conseiller  
pédagogique. À partir des pistes réussite/échec, séquence,  
évaluation, les plus souvent nommées, nous avons construit  
un questionnaire pour les professeurs en vue de connaître leur  
accord avec la séquence et les choses à remettre en question,  
un questionnaire pour les étudiants de deuxième année sur  
leur perception de la séquence et une liste de questions pour  
connaître le comportement (cheminement, notes) de différents  
types d'étudiants (étudiants allophones, étudiants inscrits aux  
cours d'été, au cours d'appoint en français, en commandite,  
etc.). Puis, un deuxième questionnaire pour les professeurs.  
Nous avons procédé à l'analyse de toutes ces données. Il  
reste à en faire l'interprétation et à formuler les recommanda-  
tions.

Au collégial, on désire poursuivre des objectifs spécifiques de  
compétence textuelle et discursive. C'est une bonne piste  
pour développer des habiletés (voir le rapport Labelle, Lefebvre,  
Turcotte sur la compétence langagière spécifique au collégial,  
mai 1989) ; et cette piste peut servir de point de départ pour  
établir une véritable séquence.

On peut toujours inventer sur papier une séquence des cours  
de français. Comme on a pu le voir, c'est beaucoup plus que  
le choix d'un minimum de quatre cours et d'une orientation.  
L'application réelle d'une séquence se heurte à maintes  
difficultés énumérées plus haut. Il faut procéder par étapes,  
que ce soit en français ou dans une autre matière. Un des  
grands aspects positifs d'une séquence est de permettre  
d'être plus cohérent et plus efficace.