

Réforme, contre-réforme, ou objectifs déformés? Réflexion à partir du livre de Jacques Pelletier

Céline Thérien

Number 96, Winter 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44347ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Thérien, C. (1995). Réforme, contre-réforme, ou objectifs déformés? Réflexion à partir du livre de Jacques Pelletier. *Québec français*, (96), 74–76.

RÉFORME, CONTRE-RÉFORME, OU OBJECTIFS DÉFORMÉS ?

par Céline Thérien*

Réflexion à partir du livre de Jacques Pelletier¹

J'ai aimé le livre de Jacques Pelletier, *Les habits neufs de la droite culturelle*, pour l'esprit critique de l'auteur et pour son style limpide que ne pratiquent pas toujours les professeurs de l'une ou l'autre des universités francophones. J'ai particulièrement goûté ses portraits de nos bien-pensants locaux dont celui de l'ineffable Ti-Jean Larose qui promène partout son mépris pour tout ce qui paradoxalement le définit lui-même : Québécois, il fulmine contre la médiocrité québécoise ; professeur, il n'a que dédain pour tout ce qui relève du discours pédagogique ; spécialiste de la littérature, il rejette la création qu'il considère néfaste à la formation de l'étudiant. D'autre part, comment ne pas établir un corollaire entre les préjugés de Larose contre l'homosexuel et sa « fascination pour la mère patrie » mise en lumière par Pelletier ? (p. 33). Avis aux thérapeutes et psychologues : régal en vue !

Pelletier se restreint au domaine de la culture et situe ses propos résolument à gauche. On ne pourra lui faire le reproche de l'ambiguïté. On connaît, par contre, le désavantage d'une telle attitude qui est de voir à coup sûr l'adversaire brandir son gazon à mesurer pour calculer la distance par rapport au centre.

Quant à moi, je ne me sens pas les épaules assez larges pour endosser le manteau de la gauche, fût-ce pour l'entrouvrir sur quelque détail anatomique inusité, ceci faisant référence à la caricature de la page-couverture qui montre un quidam qui s'expose devant micro ! C'est donc en toute pudeur et en toute modestie que je compte m'en tenir au point de vue qui est le mien, celui de professeur de français au collégial, statut qui offre l'avantage de ne pas prêter à discussion, encore que la moindre faute d'orthographe puisse porter ombrage à ma compétence. Ce mot par ailleurs très à la mode illustre, parmi

d'autres, comme standard et performance, l'intrusion du fonctionnalisme en éducation. Mais avant d'aborder cet aspect, attardons-nous un peu en route sur les nostalgiques du cours classique ...

Faut-il avoir la nostalgie du cours classique ?

La Réforme propose aux professeurs de français du collégial un devis dans lequel se trouvent « supposément » redéfinis les buts, les objectifs, les activités d'apprentissage et le contenu des cours obligatoires de français. Les cours de français, faut-il le rappeler, ne sont pas actuellement intégrés à des programmes, pour la bonne raison que leur but est de donner également à tous les étudiants les fondements d'une culture générale, et cela quelle que soit l'orientation professionnelle qu'ils choisissent. La composition d'une classe de français est donc loin de l'homogénéité propre au cours classique, puisque ici le futur électricien côtoie le futur médecin, et la future informaticienne côtoie la future avocate. Il n'y a pas que des désavantages à cette situation, même si dernièrement on s'est uniquement évertué à les faire ressortir. On sait, en effet, que le choix professionnel est largement tributaire de l'origine sociale : il y a plus de chance que le technicien provienne de la classe ouvrière ou de la classe moyenne, alors que l'étudiant qui choisit la médecine est plus souvent issu d'un milieu bourgeois. Mais quand ces mêmes étudiants fraternisent sur les bancs d'école, ne comprennent-ils pas, par l'expérience même, la belle idée de l'égalité sociale ? Quand ils se retrouvent à étudier ensemble la littérature, n'y a-t-il pas quelque possibilité que leur relation à la langue et à la culture s'en trouve transformée ? Il y a bien le risque de voir arriver le fils de famille avec un mot joual à la bouche, mais cela n'est-il pas compensé par le défi de construire une

culture dans laquelle toutes les classes sociales se reconnaissent ? Pourtant, la tentation est bien forte pour les adeptes du discours de l'excellence de revenir à la séparation des clientèles dans des écoles spécialisées : les collèges pour l'élite, et les écoles techniques pour les ouvriers. Dans un tel contexte, comment s'effectuerait la répartition des professeurs, pensez-vous ? En sélectionnant les meilleurs candidats pour le défi le plus exigeant, celui d'enseigner dans des écoles peu valorisées socialement, une matière que les élèves auront tendance à rejeter ? Naïveté.

On s'est donc contenté, avec la Réforme, d'ouvrir une brèche : des quatre cours de français, un seul devra servir à développer des compétences reliées aux besoins professionnels. C'est donc dire que, dans ce cours, il faudra dorénavant enseigner la langue des affaires, ou encore enseigner comment faire des histoires de cas dans un dossier médical, ou encore comment faire le compte-rendu d'un vol en techniques policières. Pour des professeurs qui ont consacré leurs études à se spécialiser dans leur discipline, cette innovation ne suscite qu'un profond scepticisme. Ne serait-il pas logique, dans toute démarche de changement de programme, de considérer la formation des enseignants comme une variable déterminante ? Est-ce qu'on trouverait pertinent d'exiger d'un professeur de français d'enseigner le chinois en partant du principe qu'il s'y connaît en didactique des langues ? Alors, la langue de l'informatique, la langue administrative, c'est aussi pour lui un peu de chinois...

Finalement, il y a des moments où on se considère heureux qu'il y ait des nostalgiques du cours classique pour conserver un caractère culturel aux cours de français obligatoires. L'influence de ces nostalgiques s'exerce sur le contenu orienté maintenant vers l'héritage culturel, au détriment de la littérature contemporaine, et vers l'héritage français, plutôt que québécois. L'héritage culturel : noble concept, mais avec le temps, les héritiers se multiplient, et il s'avère de plus en plus périlleux d'établir les liens de parenté. Il devait être plus facile, au cours classique, d'enseigner Racine puisqu'on était entre bourgeois et qu'on pouvait toujours citer en exemple quelque petit Jean Larose qui rêvait d'étaler un jour son érudition dans les salons d'une diva médiatique. Mais aujourd'hui l'étudiant est issu quelquefois du quartier Saint-Clin-Clin, d'une famille monoparentale qui vit sur le bien-être. Bref, imaginons qu'on est à Montréal, et que le professeur de français a le choix parmi plusieurs pièces de théâtre à l'affiche. Il hésite entre Tremblay, qui a le triple désavantage de n'être ni français, ni mort, ni même hétérosexuel, et Koltès, qui l'emporte par deux points (encore qu'avec un pareil nom on puisse soupçonner de l'immigrant là-dessous). Mais il y a aussi Racine qui gagne sur tous les tableaux, encore que la récente mise en scène du TNM inquiète : invoquer Barthes comme caution et travestir l'illustre légataire en androgyne, il y a de quoi rendre votre spleen chronique !

Oui, décidément, l'héritage culturel est un noble concept, mais dont les frontières restent bien floues !

Ah ! Ne serait-il pas plus simple d'enseigner l'écriture dans une perspective neutre, purement fonctionnelle ? Le rêve ultime : faire écrire pour éviter la faute d'orthographe. Voilà l'inversion parfaite par rapport aux années soixante-dix : à l'époque, c'était autant d'idées que de fautes ; aujourd'hui, ce serait aucune faute, aucune idée.

Ne faudrait-il pas adopter le fonctionnalisme en éducation ?

Dans son essai, Pelletier s'abstient de commenter la « dimension technique, instrumentale » de la Réforme (p. 123). Pourtant il aurait trouvé là de nombreux arguments à l'appui de sa thèse...

Des journées pédagogiques tenues dans les différents collèges ont permis d'éclairer le milieu collégial sur les origines et les fondements théoriques du projet. Le but était aussi de favoriser l'appropriation de la terminologie attenante, car, qu'y a-t-il de plus jouissif pour un technocrate que d'asseoir son pouvoir sur une langue de bois qui contribue à alimenter chez l'interlocuteur un profond sentiment d'incompétence ? Lors d'une telle journée tenue au cégep Maisonneuve, les professeurs ont appris que le modèle qui a inspiré la nouvelle conception des cours de français est celui de l'approche-programme en techniques. La première étape de cette démarche consiste à dresser, avec les futurs employeurs, le portrait du technicien attendu et de répertorier les compétences nécessaires à l'exercice de sa tâche. L'acquisition de ces compétences deviendra le but de la formation et ce but aura un impact direct sur toutes les composantes du programme : les objectifs, les apprentissages, les contenus et les évaluations. Une des conséquences, parmi d'autres, est le fractionnement de l'apprentissage en opérations qui s'enchaînent dans une perspective progressive. C'est un peu l'importation du « taylorisme » en éducation.

Cette approche, selon les mots mêmes du conférencier, a pour principale caractéristique d'être systématique et de viser avant tout la cohérence. Systématique, cohérent, des mots incitatifs, on ne peut le nier. Mais quel objectif sert ce beau système ? Celui de faire de l'école une antichambre de la manufacture. Celui de concevoir la formation dans une optique utilitariste en vue de l'étroite perspective du métier ou de la profession. Et monsieur Chose, demain, ira-t-il encore voter ? Adhèrera-t-il à son syndicat ou fera-t-il du bénévolat ? En d'autres mots, sera-t-il autre chose qu'un producteur de biens ou de services ? Peut-être alors faudra-t-il ajouter d'autres petites cases au système pour englober tous ces nouveaux savoir-faire, savoir-penser et savoir-agir ? Quitte à abîmer le beau tableau, le beau graphique englobant tout, dans tout, tout le temps. mais, quant à moi, je ne peux me résigner à considérer l'être humain comme un

mécanisme au service de l'horloge bien graissée, bien huilée pour donner l'heure juste, l'heure de la job et de la manufacture.

Enfin, le dernier danger de toute approche systémique, c'est la prétention à l'universalisme. Si le beau système marche bien pour les techniques, pourquoi ne fonctionnerait-il pas pour les cours de formation générale ? Et c'est le saut qui a été effectué. Sauf qu'on a fait un oubli majeur : on ne peut pas faire le portrait du professionnel en bout de ligne puisque les cours de français font partie de tous les programmes et s'adressent à tous les étudiants. Or, la conception du programme en entier découle normalement de cette description de tâche : on répertorie les compétences qui orientent les objectifs, et on fractionne en activités d'apprentissage en se donnant des critères pour évaluer la performance en fonction de standards et du contexte de réalisation de la tâche. On est donc dans l'obligation de conclure que ce transfert de modèle ne repose sur aucune justification, qu'il est parfaitement inadéquat, sinon incongru quand on l'applique aux cours de formation générale. Ce qui explique qu'il donne lieu à des aberrations, comme de considérer des exercices scolaires tels l'analyse de texte, l'explication littéraire et la dissertation comme trois compétences distinctes et progressives. Ce transfert de modèle génère en plus l'absurde : peut-on affirmer sérieusement qu'une compétence attendue du futur électricien est de faire une analyse de Rimbaud entre deux panes de courant. Ce modèle crée aussi la confusion parce que la terminologie est non seulement inadaptée, mais elle est mal utilisée par les concepteurs eux-mêmes : les critères de performance sont un inventaire des étapes pour écrire un texte, les tâches d'apprentissage sont décrites en termes de contenu et personne n'a jamais réussi à savoir ce que peut signifier standard quand il est appliqué à la formation plutôt qu'à la production. Enfin, le fractionnement des compétences en opérations successives contrevient à l'idée généralement acceptée en pédagogie que la plupart des habiletés complexes s'acquèrent et se développent par concomitance plutôt que de façon linéaire, c'est-à-dire, par exemple, que dans l'écriture, on apprend en même temps le tracé graphique des lettres et leur valeur symbolique.

Est-ce à dire qu'il faut entretenir la nostalgie des années 70 ?

Au regret du cours classique faut-il opposer la nostalgie des années 70 qu'entretient un peu Pelletier ? Faut-il soigner l'idée d'un âge d'or où tous les jeunes étaient contestataires de gauche ? Ou faut-il, au contraire, remettre en question toutes les solutions apportées par ces années bouillantes ?

Quant à moi, comme professeure de français, je répondrai par l'affirmative à ma question initiale, mais je crains que mon opinion ne soit très intéressée. Je me sens en effet très reconnaissante envers les signataires du rapport Parent qui ont conféré à mon rôle de professeur

une grande marge de manœuvre et un large pouvoir. Dans ce régime, le professeur était seul responsable et seul répondant devant ses étudiants du contenu de français, les auteurs qu'il aimait, privilégier les écoles et les genres littéraires qui le séduisaient, prescrire les travaux et évaluer les écrits selon ses critères personnels. S'il croyait à la création, le critère qui comptait était l'imagination, mais s'il recherchait l'esprit d'analyse, alors les critères devenaient la clarté et la pertinence. Cette autonomie a été fructueuse pour plusieurs, car il fallait tout faire, tout créer : préparer ses cours, concevoir le matériel pédagogique, le matériel d'évaluation, et tout cela avec cent soixante étudiants par session, ce qui signifiait aussi chaque fois un nombre égal de copies à corriger et à commenter. En contrepartie, cette liberté pédagogique a eu pour effet de créer une relative incohérence entre les cours et une certaine iniquité envers l'étudiant qui pouvait tomber sur un professeur très exigeant et se retrouver ainsi à travailler deux fois plus, tout en obtenant en fin de parcours une note finale plus faible que celle du camarade plus chanceux. On comprend que la réforme ait voulu corriger cette situation en centrant les objectifs de la formation sur les besoins de l'étudiant plutôt que sur ceux du professeur. Mais établir la cohérence est un objectif qui se justifie en soi. Quelle nécessité éprouvait-on, pour le servir, d'emprunter aux techniques un modèle qui est même préjudiciable au but poursuivi ? Et la cohérence doit-elle forcément impliquer l'uniformité ? Chaque cégep reçoit une clientèle qui a ses particularismes et des niveaux de formation variables : ne faut-il pas continuer à en tenir compte comme le faisaient intuitivement les professeurs dans leurs classes respectives ?

Conclusion

Sous prétexte que le train de la Réforme roule vers l'avenir, on nous invite à laisser sur le quai de la gare tout esprit critique pour mieux savourer l'ivresse du voyage. On voudrait nous faire oublier que la locomotive risque d'exploser parce que la chaudière est un vieux modèle rafistolé et qu'en plus les rails sont rouillés. Dans les circonstances actuelles, n'est-il pas préférable d'opter carrément pour un autre moyen de transport ou faut-il obstinément s'adonner au bricolage ? Car, entre nous, le train participe aussi d'une certaine nostalgie de l'enfance puisque, en Amérique du moins, c'est déjà un véhicule un peu dépassé ...

Dans le contexte actuel, on est déchiré entre deux attitudes : celle de l'observateur qui analyse, comme Pelletier, le paysage avec un œil critique : et une seconde, toute pragmatique, qui consiste à s'impliquer pour définir les changements nécessaires au système, et pour s'assurer qu'ils soient bénéfiques aux étudiants et aux professeurs.

1 Jacques PELLETIER, *Les habits neufs de la droite culturelle*, VLB éditeur, Montréal (Collection « Parti pris actuels »), 1994.

* Collège Maisonneuve.