Recherches sociographiques

La situation pédagogique à l'intérieur des cours de français au niveau collégial

Claire Chamberland

Volume 21, numéro 3, 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/055893ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/055893ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chamberland, C. (1980). La situation pédagogique à l'intérieur des cours de français au niveau collégial. *Recherches sociographiques*, 21(3), 283–316. <https://doi.org/10.7202/055893ar>

Résumé de l'article

L'article présente les principaux résultats d'une enquête diagnostique portant sur les difficultés pédagogiques dans les classes de français au niveau collégial. Analysant une série d'entrevues de groupe dans une perspective de rôles, l'auteur met en évidence les principes d'action sous-jacents au rôle prédominant chez les étudiants : le conformisme.

L'explication de la définition de la situation sous-jacente à ce rôle amène à certaines hypothèses explicatives où interviennent les transformations globales du système d'éducation québécois.

L'ÉTUDIANT CONFORMISTE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CÉGEP: UNE ÉTUDE DE RÔLES *

L'article présente les principaux résultats d'une enquête diagnostique portant sur les difficultés pédagogiques dans les classes de français au niveau collégial. Analysant une série d'entrevues de groupe dans une perspective de rôles, l'auteur met en évidence les principes d'action sous-jacents au rôle prédominant chez les étudiants : le conformisme. L'explication de la définition de la situation sous-jacente à ce rôle amène à certaines hypothèses explicatives où interviennent les transformations globales du système d'éducation québécois.

L'étude qui suit a été réalisée à la suite d'une enquête portant sur l'enseignement du français tel que vécu par les étudiants du cégep. En fait, cette enquête avait été demandée par un groupe de professeurs de français qui déploraient un certain malaise chez les étudiants inscrits à leurs cours ainsi qu'une situation conflictuelle à l'intérieur du corps professoral : ils se plaignaient autant de la passivité et du désintéressement des élèves que de l'absence de consensus professoral sur les moyens pédagogiques, sur le rôle du professeur, sur la conception des cours de français et sur le choix de la matière à transmettre. Une série d'entrevues de groupe fut réalisée en vue de mettre en évidence la définition de la situation telle que vécue par les étudiants dans le cadre des cours obligatoires de français du cégep concerné, et un compte rendu descriptif fut présenté aux professeurs.¹

* Cet article est extrait d'une thèse de maîtrise en sciences sociales (sociologie) : Claire CHAMBERLAND, « La situation pédagogique à l'intérieur des cours obligatoires de français de niveau collégial », Québec, Université Laval, mars 1977, 252p. L'enquête a été réalisée en mars et avril 1974 dans un cégep de la région de Québec.

1. L'entrevue de groupe nous a semblé le meilleur outil pour atteindre des perceptions collectives. On peut, en effet, faire l'hypothèse que les interactions au moment de l'entrevue reproduisent, en partie du moins, celles de la situation de cours, chacun disant ce que le groupe lui permet de dire. Il y a très probablement eu distorsion, mais moindre que si la perception collective avait été reconstituée mécaniquement par le chercheur additionnant des entrevues individuelles. Dans des entrevues de cette nature, l'interviewer joue un rôle minime car la situation amène les

Bien au-delà de la description stricte de la situation, les entrevues nous ont amené à réfléchir sur diverses dimensions de la relation pédagogique: les étudiants, les professeurs, les cours eux-mêmes, le français, le système scolaire québécois, le système d'éducation, etc. L'idée nous vient de tout reprendre l'analyse. Ainsi, nous sommes passés d'une perspective où il s'agissait de faire comprendre la situation aux professeurs à l'aide d'une simple description et à partir de leurs propres questions à une perspective plus critique où on tentait de comprendre la situation globale à partir de questions suggérées par le matériel. Cet examen plus attentif et plus approfondi du matériel nous a permis d'aller plus loin dans la compréhension de ce phénomène très complexe qu'est la relation pédagogique vécue par les professeurs et les étudiants, et de déboucher sur ce qui nous semble une hypothèse d'interprétation valable.²

La notion de « définition de situation » a orienté notre étude. Pour nous, la relation pédagogique est une interaction sociale, donc le lieu où s'actualisent des rôles et se déroule un processus interprétatif. Dans une entrevue, nous n'avons pas d'éléments d'observation sur l'interaction réelle; nous sommes en présence de la définition de la situation que les étudiants ont élaborée pour rendre leur univers plus signifiant, plus cohérent. C'est précisément par la connaissance de cette définition que nous chercherons à identifier les principaux points d'accrochage dans la relation pédagogique et cerner ainsi des éléments de réponse à nos interrogations de départ.

I. LE RÔLE DE L'ÉTUDIANT

Notre matériel nous permet de décrire le rôle de l'étudiant sous trois aspects: le rôle prescrit, le rôle joué, le rôle caché. Le rôle prescrit est défini par les attentes des professeurs telles que perçues par les étudiants. Cette information permet une meilleure compréhension du rôle joué et du rôle caché, sur lesquels portera l'essentiel de notre analyse.

étudiants à donner, préciser et confronter leurs différentes opinions, à interagir et à réagir aux opinions des autres et finalement à se bâtir d'eux-mêmes une perception de groupe structurée. Les entrevues se firent quand même à l'aide d'un schéma d'entrevue semi-dirigée et elles durèrent en moyenne une heure et demie.

Cette idée de faire définir la situation de cours par des groupes d'individus vivant ensemble cette situation nous amena à constituer nos groupes d'interviewés à l'intérieur de chacune des concentrations professionnelles car celles-ci nous sont apparues comme des lieux plus propices que l'ensemble de la classe de français à l'émergence de groupes stables. Par ailleurs, nous avons privilégié les groupes de collège II car ils avaient presque terminé la séquence complète de cours de français. Nous avons donc quatorze entrevues avec des étudiants de collège II et quatre avec ceux de collège I, rejoignant ainsi quatre-vingt-treize étudiants en collège II et vingt-quatre en collège I.

2. Nous ne présentons ici qu'une synthèse de cette seconde analyse.

A) Le rôle prescrit

Les étudiants expriment les attentes qu'ils perçoivent chez les professeurs par une première phrase clef : « le bon élève, c'est celui qui est bon en français ». C'est « un Victor Hugo en herbe ». C'est un élève qui a une « certaine base » en français, qui sera ainsi plus intéressé à lire et capable de composer. Les gens qui lisent beaucoup et qui aiment lire ont des chances de trancher, paraît-il, sur la masse qui ne lit que très peu. C'est l'habituel « fort » en classe, celui avec qui le professeur engage le dialogue. Mais, attention, ce « fort » doit aussi faire preuve de docilité envers l'autorité du professeur, représentant officiel de la tradition littéraire. En somme : « Quelqu'un qui écoute bien, qui fait de beaux travaux, qui est fort en français, qui parle bien et qui écrit bien et qui va à tous les cours. »

La deuxième phrase clef des étudiants est la suivante : « Un bon élève est un élève qui veut. » Cette idée recouvre à la fois celle d'effort volontaire et celle d'intérêt ou d'effort intéressé. Dans le premier cas, l'élève qui, même s'il n'est pas très bon et même si ça ne l'intéresse pas spontanément, essaie de s'intéresser, essaie de travailler et de réussir quelque chose, essaie de participer au cours et fait tous les efforts nécessaires.

« Ils nous trouvent pas mal correctes. Bien oui, pour l'effort qu'on fait, le travail qu'on apporte. On est pas mal travaillantes.

— Ils aiment quelqu'un qui travaille, qui fait son possible. C'est ça qu'ils cherchent : quelqu'un qui prend la peine de s'intéresser, d'essayer même s'il fait pas des chefs-d'œuvre. Quelqu'un qui a essayé, c'est ça qu'ils recherchent. »

Contrairement à la première attente qui était plutôt envisagée comme un don naturel, celle-ci met l'accent sur l'effort. Ce qui compte, c'est davantage d'être apprécié par le professeur plutôt que d'être son élève idéal. Ces deux attentes sont peut-être dues à deux interprétations différentes de la question posée : la première comprenant plutôt l'élève idéal au sens théorique et l'autre, l'élève le plus apprécié réellement par le professeur dans la situation où il se trouve. La deuxième attente reste beaucoup plus facile à réaliser par les étudiants que la première puisqu'à défaut d'être naturellement « bon », on peut toujours s'efforcer de le devenir un peu. Le professeur apprécierait donc l'effort en lui-même, indépendamment de ses résultats plus ou moins positifs. Il récompenserait l'acte volontaire d'être bon étudiant, ce qui laisse croire que les étudiants ne fournissent pas toujours un tel effort puisque seuls sont perçus comme bons étudiants ceux qui le font.

Si l'on considère l'autre aspect de cette attente, l'effort intéressé, nous revenons presque au fait d'être bon en français. En effet, l'obligation de l'effort disparaît au profit de l'intérêt qui devient le principe directeur de l'élève idéal. C'est l'amour de la matière étudiée ou l'amour de la lecture ou l'amour de développer soi-même ses idées, son langage qui pousse l'étudiant à travailler. Cet élève modèle a des intérêts qui le poussent à en faire beaucoup.

« Un élève qui est bien intéressé, qui veut continuer, qui va parler avec lui pour en parler. Un élève qui approfondit de lui-même et qui donne ses idées, qui s'arrête pas au cours. À les entendre parler, il faudrait en faire en mautadit du français. Ce serait bien l'idéal mais... »

Plusieurs étudiants notent avec autant d'insistance le caractère relatif des attentes. Encore une phrase clef : « Ça dépend des professeurs. Un élève motivé, s'il est motivé, ça dépend du professeur. On peut être motivé de différentes façons ». Donc, chaque professeur a ses attentes. Si c'est un professeur du type « laisser-faire », les attentes vont plutôt dans le sens de l'initiative personnelle, de l'affirmation de soi, de la créativité. Au contraire, si c'est un professeur de type magistral, l'étudiant doit être plus strict vis-à-vis lui : lever la main pour parler et attendre qu'on lui en donne l'autorisation, demander la permission d'emprunter la gomme à effacer du voisin et avoir une conception de l'œuvre pas trop éloignée de celle du professeur. Voici deux citations sur ce point :

« Pour le cours qu'on suit, si l'étudiant dit : "oui, madame ; vous avez raison, madame ; il est bon madame", ça va être correct. Dans d'autres cours, si t'es pas d'accord avec le professeur, il va apprécier l'initiative personnelle des étudiants. »

« Ça dépend un peu du professeur, quel genre de gars c'est. Si c'en est un qui est bien, qui a ses principes, si mettons, t'arrives, tu l'interromps — il y a pas à dire : ça presse — lui il le prendra pas. Mais un autre qui a l'esprit un peu plus ouvert, il va trouver ça normal que quelqu'un parle. Mais il y en a que c'est plus... il faut faire attention des fois parce qu'ils sont stricts sur des principes. Tu risques de te faire apostropher et de te faire dire... »

Ce qui frappe ici, c'est que les perceptions des étudiants concernant les attentes des professeurs sont bien plus enracinées dans le réel qu'elles ne l'étaient dans les exemples précédents. Les étudiants s'inspirent directement de la réalité quotidienne des cours. Il y a donc des attentes dont le contenu est plus de l'ordre des comportements aux cours que de l'ordre de l'intérêt pour la matière ou de l'effort au travail en général.

Une autre façon de dire le caractère relatif des attentes est d'affirmer qu'un bon étudiant c'est « quelqu'un qui pense comme le professeur. » Donc, sont relatives, non seulement les attentes concernant les comportements, mais aussi celles concernant l'objet d'intérêt. Les étudiants qui aboutissent à cette idée ne sont pas minoritaires ; bien au contraire, c'est une conception prévalante chez près des trois quarts des interviewés. Il est vrai que la majorité des professeurs, étant à tendance magistrale d'après les perceptions de nos étudiants, il faut s'attendre à ce qu'ils n'apprécient guère les initiatives personnelles de la part de ceux-ci, principalement quand elles sont en désaccord avec ce qu'ils pensent eux-mêmes.

Finalement, pour certains étudiants, un élève idéal, c'est quelqu'un « qui paraît intéressé ». Plus qu'une attente au sens strict, cette phrase clef définit plutôt une attitude globale vis-à-vis le système d'attente. Peu d'étudiants se rendent jusqu'à un tel point d'explicitation ; il y en a quand même environ 25% des trois quarts mentionnés ci-dessus. Mais, même si cette idée ne représente qu'une partie minoritaire des étudiants, elle pousse à son extrême limite la

logique de relativité des attentes décrites par la majorité des étudiants en exprimant l'état d'esprit de ces derniers qui, percevant tellement d'attentes mal exprimées et souvent contradictoires, finissent par se rabattre sur ce minimum : avoir l'air intéressé.

« Pas nécessairement l'être, mais paraître intéressé; c'est bien important pour le professeur. Le professeur que tu paraisses ou que tu l'es, lui il voit un grand sourire dans une face. »

Il s'agit ici de montrer son intérêt, de l'afficher, ou encore de s'intéresser au professeur et à sa spécialité, non pour elle-même mais parce qu'elle est celle du professeur, pour que celui-ci puisse sentir qu'on s'intéresse à lui. Ainsi, le témoignage de cet étudiant :

« L'élève idéal, c'est moi; je les rassure. Je m'en vais les voir et je leur dis : "faites-vous en pas pour la classe, je vais essayer de m'enlever les préjugés", puis tout ça. Et je lui ai dit : "là, la classe est un peu terne, très beaucoup même; il faut vous encourager; essayez de ne pas vous en faire avec ça". Même des fois, je me sacrifie pour les autres, je suis volontaire. Ça avait l'air d'y faire quelque chose qu'on réponde pas à ses attentes. »

L'élève idéal devient alors celui qui répond aux attentes du professeur, non parce qu'il fait un effort volontaire d'apprentissage, ni parce qu'il est intéressé à la matière enseignée, mais en interagissant avec lui.

« L'élève idéal, c'est celui qui répond aux attentes du prof.

— Celui qui écoute le prof, qui est attentif, qui donne des travaux suffisants, qui lève la main pour répondre...

— ... surtout qu'on soit intéressé à ce qu'ils disent, à connaître ce qu'ils ont envie de nous dire. »

L'élève idéal est celui qui interagit, qui porte attention à l'autre partenaire de l'interaction, mais dans l'unique but de se l'amadouer. Cela donne un sens nouveau aux « attentes » perçues par les élèves chez les professeurs. L'étudiant idéal est celui qui agit en bon élève, donc qui s'intéresse au professeur et à ce qu'il dit, qui répond à ses questions. Il suffit de « penser comme le prof », de « paraître intéressé » peu importe ce qu'il en est réellement au niveau de « l'être ». Pour les étudiants, les attentes concernent principalement l'image qu'ils doivent montrer au professeur, c'est-à-dire leur paraître. Ils doivent jouer à être étudiant. Parallèlement, on pourrait se demander si dans le rôle joué du professeur, il n'y a pas un aspect « vouloir paraître savant, cultivé, vouloir paraître prof de français ». D'ailleurs, les étudiants soupçonnent vaguement cet aspect dans les perceptions qu'ils ont des professeurs. On atteint ici l'aspect théâtral de ces deux rôles.

B) *Le rôle joué, reflet du rôle prescrit*

La première observation qui s'impose quand on interroge les étudiants sur leurs comportements réels en classe, c'est qu'ils cherchent constamment à

découvrir les attentes des enseignants pour calquer sur elles leurs comportements. Les trois quarts des étudiants ont la ferme conviction que l'élève idéal est quelqu'un qui pense comme le professeur et que, par conséquent, ils doivent observer comment ce dernier pense pour être en mesure par la suite de poser des actions et de formuler des pensées conformes à ses attentes. Mais on ne peut certes pas dire que tous ces étudiants se plient totalement à un tel principe. Il y a des degrés de conformité à l'intérieur du groupe.

Ces étudiants ont comme principal, sinon unique, but de « passer », ce qui les conduit à rechercher tous les moyens possibles pour paraître agir conformément aux idées du professeur. Ils ont l'impression de ne pas avoir le choix : selon eux, les professeurs utilisent des moyens de persuasion plus ou moins directs pour les forcer finalement à partager leur point de vue. Ces pressions apparaissent dans les discussions où le professeur tente toujours de suggérer que son opinion est la plus valable, dans certaines argumentations plus serrées où il tente de prouver que son opinion est la seule valable et dans toute une gamme d'autres moyens qui aboutissent finalement à l'argument d'autorité ou à la menace d'une mauvaise note possible. Une telle interprétation est, selon les étudiants, confirmée par l'observation constante et régulière des réactions des professeurs face à eux, à ce qu'ils sont, font et disent.

« Je ne sais pas si vous vous rappelez la première phrase de l'année : "Je veux que vous soyez libres ; faites pas ce que je vous dis de faire". Et puis si tu fais pas ce qu'il te dit de faire, ouf ! tu y goûtes. »

— Il nous a expliqué. Nous on a décidé d'avoir un cours enregistré. Là il a recommencé à expliquer cinquante fois. On a passé trois heures de discussion où on a rien fait. Là il a passé par en dessous et il nous a poussé par en arrière avec ses idées pour nous faire dire ce qu'il voulait qu'on dise. Autrement dit, ça voulait dire : si vous faites pas ce que je vous dis, je vous cale. »

« En roman, on avait un prof qui voulait toujours, quand on travaillait un livre, qu'on ressentait la même idée que lui. Ils vont peut-être tolérer la sienne. »

— Si tu lui mets une idée, il va dire : "c'est bien". Mais il va être porté à bifurquer sur la sienne.

— Il va orienter ton idée vraiment.

— Il va prendre ton idée et va essayer de te faire compléter pour que tu te diriges vers sa propre idée. »

« Fallait écrire ses idées à elle ; si t'avais une idée contraire à la sienne, c'était difficile d'avoir une note. »

Le parti pris du professeur d'imposer son idée grâce à l'autorité que lui confère son statut serait, selon les étudiants, une des caractéristiques principales du rôle du professeur de français. La perception d'une telle caractéristique chez les professeurs, liée directement à celle des multiples contraintes subies par les étudiants à l'intérieur de la relation pédagogique, provoque une réaction qui se traduit dans un rôle joué « conformiste ».

Pour l'autre quart du groupe, une telle recherche de conformité n'existe pas et l'implication de leur subjectivité dans leurs comportements ne fait aucun

doute. Chez eux, quand il y a conformité, c'est de façon désintéressée; ils agissent comme le veut le professeur parce qu'ils croient sincèrement que ces conduites vont avoir des résultats positifs au point de vue apprentissage scolaire et surtout développement personnel. Ils croient vraiment que le professeur leur dit la vérité, ils se fient entièrement à son expérience et à sa compétence pour la détermination de ce qui peut leur être profitable présentement ou ultérieurement.

« Les poèmes qu'elle donne, c'est parce qu'ils ont quelque chose dedans d'important et elle veut nous faire saisir ça. Elle veut nous faire saisir quelque chose qui est dans le poème. Ça fait qu'on s'en sert et on le découvre. »

Ils acceptent le point de vue du professeur et s'y conforment de bonne grâce parce que celui-ci cherche leur bien et leur épanouissement individuel; ils suivent donc les directives et la ligne des idées du professeur d'une façon sincère et sans arrière-pensée. Dans ce groupe, on remarque que les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons. Est-ce à dire qu'il y aurait une relation possible entre le sexe et le fait de considérer son rôle joué d'une manière plus sincère et moins intéressée? C'est une hypothèse à retenir pour la suite de l'étude. Soulignons aussi que ces derniers étudiants ne sont pas nécessairement des étudiants modèles; bien au contraire, les conformistes le sont bien plus souvent et à un degré plus poussé de perfection. Ce qui les spécifie plutôt et les différencie radicalement, c'est qu'ils croient à ce qu'ils font sous les directives du professeur. Même si pour le moment ils trouvent cela plus ou moins intéressant ou qu'ils n'en aperçoivent pas les résultats concrets, ils se disent avec foi et bonne volonté, comme ces filles des programmes de techniques administratives et techniques de la santé: « Peut-être dans trois-quatre ans, on verra les résultats ». Les étudiants de ce groupe souscrivent à une définition perçue du rôle prescrit en termes d'effort volontaire et aussi d'effort intéressé. Nous disons qu'ils ont un rôle joué « sincère ».

Donc, même si apparemment l'ensemble des étudiants pensent qu'il faut agir comme le veut le professeur, ils le font selon deux perspectives radicalement divergentes, ce qui nous amène à distinguer chez les étudiants deux types de rôles joués, reflets du rôle prescrit: le « sincère », le « conformiste ».

Le principe directeur du rôle « conformiste »

Dans le but de mieux comprendre le rôle « conformiste », nous avons cherché une explication un peu plus approfondie du principe qui le régit: un élève idéal, c'est avant tout un élève qui pense comme le professeur. Nous avons là le principe gouvernant le rôle joué des « conformistes ». Ces étudiants préfèrent agir en étudiants qui pensent comme le professeur parce que, selon eux, ils éliminent ainsi certaines frictions dans la situation d'interaction que constituent les cours de français. Ils expriment donc les idées professorales lors des discussions, dans leurs travaux et examens, en paraissant convaincus de la

véracité de l'optique professorale mais en étant tout à fait conscients de leur non-sincérité.

Ce type d'orientation des conduites implique une assez bonne connaissance des idées du professeur pour pouvoir les lui rendre, selon la règle. En effet, le modelage de ses propres comportements gestuels ou verbaux par rapport à un autrui suppose comme condition préalable la connaissance la plus complète possible des attentes tant explicites qu'implicites de cet autrui. Dans leurs travaux et dans leurs examens, les étudiants doivent donc tenir compte non seulement des directives officielles concernant ce qu'ils ont à faire et des idées émises par le professeur en classe sur ce sujet, mais aussi de ce qu'ils sentent que le professeur aimerait les voir écrire. Les moyens de parvenir à connaître ces informations non explicites sont l'observation minutieuse du début des cours, une demande plus ou moins camouflée de renseignements et l'intuition, faculté qui s'appuie sur l'expérience que les étudiants ont du système d'enseignement et de ses principaux représentants, les maîtres. Chacun pondère l'usage de ces moyens à sa façon.

Une période d'observation des attentes professorales se déroule donc au début de chacun des cours de français ; on veut connaître ce à quoi on va se conformer.

« Bien souvent dans des cours relatifs comme ça, français, philo, arts, si tu veux passer, si tu veux pas couler, tu essayes de savoir un peu ce que le prof pense, ce qu'il aime, et de travailler en essayant de lui remettre quelque chose qui va faire que toi, tu vas passer ; tu iras pas plus loin pour toi ; tu vas juste essayer de savoir.

— Tu t'arranges pour que lui apprécie ce que tu dis. C'est peut-être pas vrai. Ça sert à la note. »

À partir de cette période d'observation intensive des goûts et désirs des professeurs, les élèves arrivent à se construire empiriquement un schéma qui dirigera leurs actions pendant toute la durée du cours en question. Pour le cours suivant, on recommencera par une autre période d'observation puisque les désirs des professeurs varient de l'un à l'autre. Il faut bien faire attention de ne pas généraliser un même schéma de comportements de bon étudiant pour tous les cours, sous peine de cumuler des expériences désagréables. Une fois le cours commencé, il peut toujours y avoir quelques ajustements nécessaires à réaliser qui supposent d'autres moyens pour se procurer de l'information, mais la période d'observation procure une base minimale pour bien se conformer.

Tous les étudiants s'accordent sur le fait que ce principe contamine considérablement les actions qui sont évaluées et notées. Selon eux, si l'on modèle les comportements apparents envers le professeur sur ce principe, on améliore alors sa note ; par contre, si on ne les modèle pas ou pas suffisamment, la note s'en ressent et baisse.

« Non, c'est pas ça, mais t'as deux élèves qui travaillent à peu près pareil, remettent le même travail ; il y en a un qui vient à tous les cours et est de même et écoute, et l'autre quand il vient au cours, il astine le professeur et l'écoeure et c'est ci, c'est ça. Le prof a le choix entre deux notes : 12 et 14 ; alors, il va donner 14 à celui qui parle pas... »

Le conformiste est intéressé par les notes et c'est en rapport aux actes notés qu'il s'applique le plus. Voici des exemples.

« En linguistique, dans l'examen, elle nous demandait : "que pensez-vous du français international?" ou quelque chose comme ça. Tu savais tout de suite qu'il fallait que tu répondes que le français international, c'est une bonne chose, que tout le monde devrait le parler... et tu lui répondais ça. »

« On avait le livre *Le grand Meaulnes* et je m'en vais lui dire : "le grand Meaulnes, ce serait pas un homosexuel?" parce que je le croyais vraiment. Je l'avais lu et je le croyais ; il était ami avec l'autre et puis tu sais. Là je lui demande : "c'est-tu un homosexuel?" Elle me dit non. Je me suis dit : c'est correct, je le marquerai pas. Je l'ai pas marqué et j'ai pas eu de problèmes. Si je l'avais marqué, ça aurait été différent. »

Mais que ce soit lors des tâches notées ou non, les comportements conformistes sont élaborés sous l'effet de moyens de pression employés par les professeurs. Quand les étudiants oublient d'utiliser le principe qui les guide dans leurs actions et qu'alors ils se laissent aller à exprimer leur point de vue personnel, le professeur se charge vite de les ramener à l'aide d'un processus maïeutique approprié, ou d'un argument plus autoritaire, à la conclusion confirmant son point de vue à lui.

« Dans le cours de roman avec X, on passait de demi-heures à s'astiner, à placer le lieu du roman ; lui le voyait comme ça et toute la classe le voyait d'une autre façon. On lui disait : "ben non, monsieur, on l'a tous lu". Il disait : "me semble que..." On disait : "non monsieur, regardez telle page. — Pourtant moi j'ai lu telle autre page — Mais non monsieur." »

« — Je pense que les profs de français sont tellement sûrs de leur affaire et j'ai jamais catché cette affaire-là. Mettons qu'il te demande de faire une analyse et tu vois ça de telle façon toi, et lui, il voit d'une autre façon et il dit : "non, c'est pas ça, c'est pas ça que l'auteur voulait dire" et, là, il essaie de te le montrer.

— Il te coulera pas mais il va te faire changer d'idée... tant que t'avais pas trouvé ça. Il te coule pas parce qu'il te laisse passer quand même mais il te considère comme un épais et, si tu sais pas ça, t'es niaisieux. »

En regard de l'utilisation qu'ils font du principe conformiste, les étudiants admettent leur tort et se jugent négativement, mais dans le but de mieux se justifier et pour mieux condamner tout ce qui les force à l'utilisation d'un tel principe. Malgré ce désaccord, ils n'en continuent pas moins, dans la pratique, à jouer l'étudiant qui pense comme le professeur. D'ailleurs, ils n'expriment que très rarement leur désapprobation publique du type de conduite qu'ils se sentent obligés d'adopter pour mieux s'adapter à la réalité qu'ils perçoivent et, en réalité, ils se basent sur l'ignorance de leur désaccord par les professeurs pour jouer plus facilement un rôle auquel ils n'adhèrent pas vraiment.

Les lieux de conformité et les degrés de conformisme

Le conformisme n'est pas plus uniforme chez tous qu'il n'est égal. Nous avons pu observer des lieux de conformité selon les objets sur lesquels porte le modelage et des degrés de conformité, de « l'hyper-conformiste » à « l'incapable de se conformer ». Comment s'expliquent de telles échelles? Les lieux de

conformité se retrouvent aussi bien en regard des conduites notées par le professeur qu'en regard des conduites sans notation. Les plus régulièrement mentionnés sont : le modelage des sentiments face à une œuvre littéraire ; le modelage d'une interprétation d'un texte ; le modelage d'un jugement sur la langue française parlée ou écrite.

Les étudiants calquent l'expression de leurs sentiments sur ceux de leurs professeurs. Il semble relativement facile ici d'avoir l'information préalable à des actions de ce type car les professeurs démontrent très ouvertement les sentiments dont ils sont animés par rapport aux œuvres littéraires. Les étudiants nous assurent que leurs propres goûts sont différents de ceux des professeurs, mais qu'ils n'ont aucune place à l'intérieur des cours de français ; en plus de les dissimuler, ils doivent manifester publiquement leur approbation pour les choix culturels des professeurs. Cela s'appliquerait autant à la prédilection pour un type de littérature ou pour une époque, qu'à la valorisation d'un auteur particulier ou qu'à la faculté même de découverte ou d'émerveillement vis-à-vis un texte littéraire. Selon les désirs particuliers de leur enseignant, ils manifestent donc des sentiments conformes à son optique.

« Le professeur était borné. Pour elle, Rimbaud, c'était quelque chose de grand, ça l'inspirait beaucoup. Il se dégageait des émotions et des sentiments qu'elle nous obligeait, nous autres, à ressentir. Il fallait que tu les ressenties si tu voulais avoir B ou B+. Fallait que tu ressenties ce qu'elle a ressentait en avant. Et moi, ça me disait rien Rimbaud... Il fallait que je me force. Je trichais. Je jouais le jeu : je l'aime Rimbaud. Pourquoi ? parce que j'essayais de me mettre dans la peau du prof. »

Mais cet étudiant joue si bien son rôle qu'il se fait quasiment prendre au jeu ; il arrive à aimer le poète précisément parce qu'il se met dans « la peau du prof ». Il devient quasiment un « sincère ». La majorité des étudiants ne réussissent pas toujours à atteindre un tel degré de mimétisme ; c'est quand même ce qu'ils tentent de faire et veulent réussir. Chacun, selon ses aptitudes, investit plus ou moins d'énergie dans ce jeu de modelage. Il en résulte une sorte d'échelle des réussites ; nous y reviendrons.

Les étudiants font aussi semblant de partager l'idée du professeur sur les textes à l'étude. Tout d'abord, ils cherchent à connaître cette opinion, à la fois par observation intensive du début des cours et par une série d'observations correctrices subséquentes. Ensuite, ils affichent cette opinion dans les discussions ou les travaux, la rectifiant au besoin. Comme les cours de français comprennent très souvent des analyses de textes, cette stratégie d'interprétation devient très importante. À force d'habitude, les étudiants retraduisent comme suit les directives officielles que leur donne le professeur :

« Il faut exprimer l'idée de l'auteur mais d'après le prof. »

« L'important, c'est pas que le prof soit de notre idée, c'est nous autres qu'il faut qu'y soit de l'idée du prof. »

Comme il est plus difficile de recueillir l'information préalable sur l'interprétation que le professeur fait d'un texte que sur ses sentiments vis-à-vis ce

texte, c'est sur sa capacité à découvrir ou pressentir les idées du professeur que se fonde la possibilité pour un étudiant d'être plus ou moins bon élève.

Enfin, les étudiants constatent très vite des différences dans les normes exigées au point de vue qualité du français oral et écrit. Tenant compte de ces différences, ils essaient d'avoir un comportement adapté. Quand ils tombent sur un professeur qui attache de l'importance à la valeur du bon langage oral, ils surveillent leur « parlure » et souscrivent à l'idée que c'est important de savoir bien parler. Ils font une démarche identique avec un professeur attachant de l'importance au français écrit correct. Il faut mentionner que les professeurs se différencient selon qu'ils valorisent l'oral ou l'écrit ou les deux et que chaque type développe une optique particulière selon le sujet spécifique de son cours.

Il y a aussi des professeurs n'attachant d'importance ni à l'oral ni à l'écrit et valorisant le québécois comme langage spécifique ; les étudiants cèdent alors à leurs penchants naturels et souscrivent avec le professeur à l'idée qu'une recherche de la bonne langue est un signe de colonisation. Généralement, les étudiants trouvent particulièrement difficile le modelage sur ce point car ils rencontrent un problème de compétence objective lié à leur plus ou moins grande maîtrise de la langue. Peut-être est-ce pour cette raison que la conformité à ce plan les énerve plus qu'aux deux premiers.

« J'ai eu des professeurs différents et il y en a qui disaient que le meilleur français, c'était le français international et que tout le monde devrait le parler. Il y en a d'autres qui nous ont dit qu'on avait la meilleure des langues parce que notre langage était régional et c'était nous autres, et qu'il y avait moyen de se comprendre avec ça. D'un autre côté, il y en a qui regardent les fautes de français et qui vont enlever un point par faute. Il y en a d'autres qui nous disent : "vous pouvez faire toutes les fautes que vous voulez, on vous enlève rien". C'est parfait, pas de problèmes. Franchement, j'aimerais bien qu'ils s'entendent sur un point et que ce soit ça, parce qu'on est débalancé ; on change de cours et ils changent complètement d'idées sur ces détails-là. Ça vient fatigant à la longue... »

Chez les trois quarts des étudiants dont nous savons qu'ils recourent au principe du modelage conformiste dans leur rôle joué, nous avons aussi discerné des degrés d'application de ce principe, leur conformisme variant en fonction de leur habileté à se conformer et de leur opportunisme. Mais, indépendamment de toutes ces modalités particulières, tous ces étudiants reconnaissent le principe du conformisme et pensent que pour s'en sortir le mieux possible, ou même pour s'en sortir tout simplement, dans le système d'enseignement actuel et au niveau où ils se trouvent, il est absolument nécessaire d'y recourir. Et même si ce principe n'est pas toujours pleinement efficace, il n'en est pas moins reconnu et employé.

Voyons le principe en application. Certains étudiants recherchent avec énergie à percevoir ce que le professeur voudrait les voir écrire et, ensuite, l'inscrivent dans leurs travaux. Mais d'autres n'y mettent pas toujours toute l'énergie nécessaire et suffisante. Souvent, il s'agit d'un manque d'habileté qui provient d'une moins grande capacité d'aller chercher l'information préalable

nécessaire à l'application du principe dans leurs comportements réels. Mais la difficulté peut aussi provenir, non d'un manque d'information préalable, mais plutôt de l'usage fait de l'information acquise, c'est-à-dire de l'application même du principe dans des actes concrets. On peut même discerner deux groupes d'étudiants correspondant aux deux concentrations « techniques forestières » et « arts plastiques ». Les étudiants de ces concentrations essaient de jouer à l'étudiant qui pense comme le professeur mais, soit qu'ils aient un surplus d'émotivité, soit qu'ils aient de la difficulté à discipliner leur spontanéité, cela ne fonctionne jamais parfaitement pour eux. En effet, leurs sentiments premiers et réels leur échappent souvent et leur désaccord avec l'optique du professeur se manifeste ouvertement.

« Des fois, c'est drôle de regarder les cours. Au premier semestre, j'aimais ça m'asseoir et regarder. Bien souvent, quand le prof commençait à nous énerver, on se levait et on disait : "aie ! ça marche pas, ça". Et il était découragé ben raide. Les textes qu'on remettait, c'était toujours fait à la bouche et on faisait des folies... Ce qui arrive... en arts, on est plus personnel et plus immédiat dans notre attitude ; peut-être qu'idéalement, on ferait bien de penser telle chose sur un texte, mais on est beaucoup plus émotif par rapport à une réaction vis-à-vis une pièce ou un bon roman. On l'a pas aimé du tout ; il y en a qui vont se dire : "peut-être que le roman est bon" et ils vont essayer de voir si le roman est bon, plus froidement, c'est-à-dire qu'ils vont sortir les idées. Tandis que souvent ce qui va prédominer dans les classes en arts, c'est la réaction immédiate comme : "maudit que c'est colon". »

Ces étudiants constatent eux-mêmes qu'ils ne sont pas de bons acteurs, qu'ils ont de la difficulté à jouer le jeu. En retour, les professeurs de français ne les aiment guère parce que, justement, ils ne manifestent pas les bons sentiments et n'expriment pas toujours les bonnes idées ; ils les appellent leur groupe de « moutons noirs ». Les professeurs craignent les étudiants de ces concentrations car ils ne peuvent jamais savoir à l'avance s'ils vont aimer un texte et au moins paraître intéressés, ou s'ils vont émettre leurs opinions de façon directe et spontanée. À un niveau plus phénoménologique, on pourrait dire avec Goffman que ces étudiants sont pour les professeurs tout le contraire d'un acteur discipliné.³ Les groupes des autres concentrations réussissent mieux à s'imposer une discipline et, en conséquence, les professeurs les apprécient plus et leur manifestent leur appréciation verbalement, ou par des meilleures notes, ce qui a pour effet de renforcer l'application du principe conformiste à la fois dans le rôle joué et dans la définition de la situation que se donnent les étudiants.

À l'opposé de ces « plus ou moins capables de se conformer », il existe des « hyper-conformistes ». Peu nombreux, ils sont tous des représentants du sexe

3. « Un acteur discipliné [...] est capable de taire ses sentiments spontanés afin de donner l'apparence qu'il s'en tient strictement à la manifestation de sentiments convenus, au *statu quo* expressif imposé par la représentation de son équipe. On doit cacher la réaction affective réelle pour en laisser voir une autre mieux appropriée. » (E. GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne*. I. *La représentation de soi*, Paris, Minuit, 1973, pp. 204-205. (« Le sens commun ».))

masculin, mais cela peut être un effet particulier du hasard. Ils adoptent un comportement qualifié spontanément et unanimement de « lécheux » par les autres membres des groupes d'interviewés où on retrouvait de tels représentants. Ces « meilleurs » poussent à son point le plus extrême la conception du rôle joué conforme à l'optique du professeur. Ils continuent de jouer leur rôle après le cours pour vraiment s'assurer que le professeur les remarquera positivement et leur donnera une note en conséquence.

« Il y a une certaine prostitution qui se fait. Il y en a qui vont flatter le professeur : "vous avez raison ; j'ai bien aimé". Et puis dans le fond, ça les laisse complètement froid. J'en ai déjà vu. »

« J'ai appris une chose au cégep. Il y a certains professeurs que si tu t'impliques pas un peu après le cours, ça fait pas pareil. À peu près tous les profs, je m'implique un peu. À peu près cinq minutes après le cours, je vais parler avec lui personnellement. Dans le fond, j'en sais pas plus que les autres, mais : "ah ! lui, je vais m'en rappeler, il a l'air à s'impliquer beaucoup".

— C'est vrai que les profs aiment ça.

— C'est normal pour les profs de faire ça et je l'admets et je suis complètement pour ça et je le fais pour que le prof considère plus un étudiant qui va lui parler même si l'étudiant fait un effort pour aller lui parler. Au moins, l'étudiant essaie de connaître un prof. »

Quelle que soit leur habileté à se conformer ou leur sens de l'opportunité, les étudiants constatent que l'effet sur leurs notes ou dans le comportement général du professeur à leur égard varie selon les degrés plus ou moins forts de conformisme qu'ils réussissent à réaliser.

C) *Le rôle caché*

Les étudiants sincères n'ont rien à cacher à leurs professeurs. Chez les conformistes, il y a rôle caché dans la mesure où intervient un deuxième principe d'action : consacrer le moins de temps et le moins d'énergie possible à ses cours. Il va sans dire que les conduites auxquelles donnent lieu ce principe sont dissimulées aux professeurs ; c'est pour cela que nous parlons d'un rôle caché. Les comportements ne sont pas nécessairement cachés parce qu'ils sont répréhensibles (certains le sont, mais pas tous), mais bien plutôt parce qu'ils ne correspondent aucunement à l'image officielle de l'étudiant telle que projetée par les professeurs et adoptée par les étudiants. Le principe d'action précédent s'appliquait tout spécialement à la partie affichée et conformiste du rôle joué, celle qui est visible par le professeur ; le second principe s'applique plutôt aux actions correspondant à la dimension cachée du rôle joué.

Le principe directeur du rôle caché

Pour le deuxième principe, celui de l'économie d'efforts de temps, tout comme pour le premier, il y a des degrés différents de réussite et une application variable selon le cas : il arrive parfois que des étudiants, pris par l'intérêt d'un

sujet, se mettent à consacrer beaucoup d'énergie à l'accomplissement d'un travail. Tous, par contre, reconnaissent la présence du deuxième principe d'action, même si tous ne l'appliquent pas toujours; les conformistes l'appliquent toujours.

Les exceptions nous renseignent plus précisément sur la décision de consacrer de son temps et de son énergie à un cours. Ce choix semble être fait avant tout pour se développer, soi, sa personnalité, une partie de soi; on ne s'implique jamais dans le but d'assimiler une somme quelconque de connaissances ou pour avoir son D.E.C.

« Tu peux facilement passer à côté avec les travaux que ta grande sœur a faits.

— Les travaux que t'as fait au secondaire.

— Mais si tu veux vraiment t'améliorer, tu peux le faire. »

« ... mais on bloque beaucoup sur le fait qu'il nous donne beaucoup de liberté et qu'on prenne ça comme ça. Quand tu veux vraiment faire un travail, tu le fais. Moi j'aime mieux ça un cours où je peux travailler par moi-même et remettre quelque chose. Le cours que j'avais avant, il fallait y aller à chaque fois, style petite fille et tout le kit, et t'étais obligé, il fallait que t'aïlles au cours. Tu faisais pas quelque chose par toi-même où tu laissais quelque chose que t'aimes. »

De façon complémentaire, si on ne s'implique pas, c'est parce qu'on conçoit que ce n'est pas possible de s'améliorer dans un tel cours et qu'il y a contradiction entre le développement de soi et toute la logique sous-jacente au système d'éducation. Les cours de français sont perçus comme inutiles, et la décision de ne pas s'impliquer origine probablement de cette intuition. Pour les étudiants, la conception des cours de français mise de l'avant par la majorité des professeurs, tant au niveau du contenu que de la pédagogie, s'oppose constamment à leur idée de l'utilité concrète du français dans leur vie courante; les cours de français leur apparaissent alors artificiels et sans aucune valeur pour eux. Étant donné cet état d'esprit chez les étudiants, l'utilisation du deuxième principe devient alors plus compréhensible. Ce n'est que par exception que, dans certains cas particuliers, des étudiants se décident à ne pas utiliser pleinement ce principe du moindre effort.

La décision de s'impliquer est aussi reliée au plan administratif du système d'éducation, c'est-à-dire à la note. Celle-ci est la première chose qui compte pour l'administration et elle devient le but des étudiants, presque leur but unique. Pour les étudiants, ce but semble plus accessible par l'usage des deux principes d'action explicités que par une implication réelle de leur subjectivité dans leur rôle. Est-ce à dire que la situation d'interaction scolaire elle-même, au niveau du cégep, impliquerait une attitude pragmatique? Nous constatons en tout cas que bien peu d'étudiants choisissent la voie de l'implication, même si cette dernière s'avère plus gratifiante pour soi-même et plus efficace pour son développement et que le choix de l'implication apparaît au plus grand nombre inutilement difficile dans les circonstances présentes.

Ce deuxième principe du rôle joué s'énonce plus précisément comme suit :

« On fait tous le strict minimum. C'est quasiment obligatoire de faire le minimum. Pourquoi, je ne sais pas. Je suis supposé avoir vingt heures de cours et j'en fais huit par semaine et puis c'est beau. Et je travaille pas pour ça. Je sais que j'ai des travaux à faire pour telle date mais je mets deux fins de semaine.

— À part des maths, tout le monde passe dans les cours qu'ils veulent...

— Taponner pendant des heures sur un travail quand tu sais que tu peux le faire en 2-3 heures.

— Ah bien, moi je fais le minimum et j'arrive au résultat. Tu vis pour passer et tu t'en vas ailleurs après. Moi quand je serai rendu dans l'autre cabane, et bien là je me planterai. »

Les applications du principe du rôle caché

Aux cours où l'on prend régulièrement les présences, on manifeste sa non-implication en profitant de ce cours pour faire autre chose, tout en paraissant s'intéresser au plus haut point. Cela se fait aussi, mais à moindre échelle, dans les cours où les présences ne sont pas contrôlées. En effet, les étudiants trouvent tout à fait normal de faire autre chose qu'écouter ou que s'intéresser au cours ; pour eux, cela devient quasiment une conduite institutionnalisée.

« On fait des programmes. »

« On placote, on jase, on dort. »

« Ils dorment ; en poésie, ça dormait.

— Il y a parfois un échange de questions entre le professeur et un seul élève qui peut durer assez longtemps pour que les autres élèves s'endorment. Ça arrive assez souvent. »

« On fait des problèmes de math. »

« On lit le journal. »

Quand ils ne réussissent pas à réaliser activement quelque chose, les étudiants se laissent alors sombrer dans un climat d'indifférence amorphe ou se complaisent à rêvasser. La conduite d'écoute, qui est une conduite passive et ne demandant pas de gros efforts, est elle-même reniée par les étudiants qui tentent à chaque fois que c'est possible de la minimiser officieusement, du moins en s'occupant à une deuxième activité parallèle d'intensité variable. Lorsque les cours s'axent vers la discussion de groupe, on adopte la même attitude de non-participation. On se fie aux quelques élèves intéressés, il y en a toujours trois ou quatre paraît-il, pour entretenir la discussion. On ne participe pas à celle-ci de façon volontaire et spontanée, mais seulement si le professeur insiste en posant des questions directes à chacun.

Constamment, on adopte donc une attitude de démission dans l'interaction, démission pragmatique qui dispense chacun de s'impliquer intellectuellement et socialement à l'activité de groupe. « Quand on est une trentaine dans la classe, on se dit : les autres vont faire ça et nous on va rester en arrière et faire rien quand ça nous tente pas trop, trop. » Si le professeur, sans doute pour forcer un

peu la participation et susciter de l'intérêt, donne un travail de groupe à effectuer durant les heures de cours, on évite soigneusement d'y consacrer plus qu'un minimum d'énergie.

« Quand on a un travail à remettre, on travaille le premier cinq minutes comme il faut. Après on jase en dehors et cinq minutes avant la fin, on se dépêche d'écrire toutes sortes de choses. »

De même, quand un groupe d'étudiants doit présenter un travail à la classe, la règle veut qu'on se débarrasse de cette tâche le plus rapidement possible et avec le moins d'efforts: aucun souci de faire comprendre à leurs confrères les résultats d'une recherche réelle.

« Le travail de Gilles Boyer sur les cégeps, nous autres, ça va nous laisser de quoi; mais on réussira pas à vous dire: "Gilles Boyer, il voulait dire telle affaire". Quand on va passer en avant, tu peux être sûr qu'on va passer vite. C'est bien ennuyant. »

« On a aussi entendu parler du prof avant. Je sais qu'à un moment donné, il y avait un travail à faire et les garçons, ils l'avaient pas fait le travail et il fallait présenter ça en avant de la classe. Ils sont partis, ils étaient trois ou quatre gars et sont allés s'asseoir en avant, et ils se sont tous regardés et ont tous fait une espèce de son; je pense: "Mig, mig"; pendant cinq minutes de temps: "mig, mig, mig, mig, mig". Et là ils se répondaient: "Mig, mig, mig". Et ils ont passé avec une note pas pire et le prof était tout enthousiasmé. Quand tu sais ça, là... »

Le lieu par excellence où se manifeste ce deuxième principe est sans contredit dans la réalisation des travaux prévus aux cours de français. En effet, les étudiants leur appliquent le même raisonnement qu'aux cours eux-mêmes et rivalisent de ruses pour ne pas avoir à travailler, ou du moins pour ne faire que le minimum de travail, tout en répondant à la demande du professeur. Ici aussi, le deuxième principe est subordonné au premier: on veut tout d'abord donner au professeur des travaux conformes à son optique, on applique donc le deuxième principe pour réaliser le premier. Voici des exemples d'application du deuxième principe: quand ils ont à choisir un livre, ils en choisissent un sur lequel ils ont déjà travaillé auparavant à chaque fois que les conditions s'y prêtent, ou encore ils remettent de vieux travaux sur le même sujet.

« J'allais chercher mes anciens poèmes et je lui donnais... »

« En roman, j'ai présenté une analyse que j'avais faite sur Félix Leclerc en secondaire V, que j'avais déjà refilée à deux professeurs et c'est le troisième à qui je le refilais. »

Quand aucune des deux solutions précédentes n'est possible, on utilise la suivante: « Quand j'ai à choisir un livre, moi, je prends le livre le moins épais et écrit le plus gros ».

Outre le refilage de leurs anciens travaux, les étudiants pratiquent aussi régulièrement le refilage des travaux faits par d'autres personnes de leur cercle de relations: frères et sœurs plus âgés, confrères du même niveau ou de niveau supérieur. En réalité, ces procédés ne sont pas propres aux cours de français et sont, semble-t-il, aussi utilisés de façon relativement régulière dans les autres cours, même dans les cours de concentration. D'ailleurs, l'emploi de ces

procédés cadre particulièrement bien dans les travaux des matières techniques ou scientifiques.

« On s'entraide entre deuxième et troisième, c'est-à-dire ceux qui sont en troisième passent leurs travaux aux autres. »

« On passe nos travaux bien facilement. Tout le monde vise à avoir sa note pour passer. C'est la mentalité. »

À défaut d'employer le refilage d'anciens travaux, les étudiants s'entraident pour bâtir par exemple un même travail en se partageant les recherches et les idées, et en laissant uniquement la rédaction comme tâche individuelle. La correction des fautes d'orthographe et de syntaxe est aussi une tâche où les étudiants ont souvent recours à leurs confrères spécialement compétents en ce domaine. Ils perçoivent même que, sur ce dernier point, les professeurs eux-mêmes les approuvent.

« C'est moins sévère ici. On a le droit de tricher : si vous êtes pas capable de corriger toute seule, demandez à un autre, ou à votre père. Ici on a le droit ; au secondaire, on avait pas le droit. »

Un autre procédé est aussi très souvent employé par les étudiants : il consiste à faire un seul et unique travail qui sert à plusieurs cours à la fois. Cela permet d'économiser son temps et son énergie.

« Moi, en essai, je fais un travail long. Je fais un travail sur la psychologie dans la publicité face à l'adolescent. C'est pas un secret ; c'est parce que je remets ça pour un cours de psychologie en même temps. Très répandu, j'admets. Mais remettre le même travail pour deux cours, ça va bien. Une fille se débrouille comme ça peut, hein. Mais je vois aucun lien avec le reste du cours et je ne vois pas pourquoi on peut faire ça. »

Il faut faire mention d'un dernier procédé, utilisé un peu moins régulièrement, mais quand même présent dans l'ensemble des moyens employés dans le but de consacrer un minimum d'effort : le plagiat. On peut y avoir recours à des degrés plus ou moins élevés selon qu'on vise un minimum d'efforts ou un minimum de risques à encourir. Ces derniers sont ordinairement assez faibles d'après les perceptions des étudiants. Même si ce procédé est moins utilisé que les autres, il ne faudrait pas conclure qu'il est un phénomène rare que seuls quelques étudiants isolés et anomiques emploient. Bien au contraire, il est répandu chez tous les étudiants ayant un rôle joué de « conformiste » ; ceux-ci l'utilisent d'ailleurs sans aucun sentiment de culpabilité.

« Tu trouves un bon paragraphe. Tu te dis : tiens, dans le travail ça marcherait.

— Tu prends le paragraphe, tu le mets là, même pas en citation. Moi je prends ça et je mets ça là et je trouve ça beau.

— Ou bien tu prends deux-trois livres. Moi j'ai fait un travail en histoire de l'art et j'avais pris trois livres. Je prenais un bout, ça marchait, je le prenais, je l'écrivais, et j'ai tout fait ça comme ça. Je changeais une phrase parce que du plagiat là...

— Fallait pas faire de plagiat mais dès que tu changes un mot, c'est plus du plagiat...

— On est tellement habitué à faire ça. On remet des travaux, s'ils lisaient les livres un peu, ça a été copié et on est pas nerveux, pas nerveux du tout qu'ils aillent fouiller.

— On se dit, il y a cent cinquante étudiants... »

Leur mentalité hyper-utilitariste conduit encore les étudiants à choisir des cours complémentaires non en fonction de leurs intérêts intellectuels ou affectifs, mais plutôt en fonction de la plus ou moins grande facilité de ces cours : « les cours complémentaires Sciences religieuses et Philosophie du travail parce qu'on a rien à faire là-dedans ». D'autres matières sont aussi mentionnées, notamment géographie, histoire de l'art, etc. Pour les étudiants, cela correspond à des crédits assurés pour l'obtention desquels, de surplus, ils n'auront pratiquement rien à faire. Une telle attitude conduit à nier le but même de l'éducation comme apprentissage. Ainsi lorsque certains étudiants expriment l'idée que présentement ils ne sont pas évalués selon le progrès réalisé, que c'est dommage et qu'ils suggèrent d'instaurer un système d'évaluation permettant vraiment de mesurer leur évolution dans l'apprentissage, la réaction spontanée de la majorité des étudiants utilitaristes est la suivante : « S'ils évaluent sur la distance parcourue, le premier travail, tu le présentes bien minable parce qu'après tu as pas besoin de travailler ». En conséquence, à cause d'une telle attitude et du type de comportements qu'elle engendre, plusieurs arrivent à déclarer : « au cégep, je n'ai rien appris de plus qu'au secondaire en français ».

Ces diverses applications du deuxième principe nous ont permis de voir comment les étudiants explicitent eux-mêmes la mentalité qui aboutit à n'avoir comme unique but que de passer avec le moins d'efforts possible ; cette mentalité est directement en opposition avec les objectifs d'apprentissage et de développement de soi-même. Les étudiants disent que c'est la situation elle-même qui encourage une telle attitude mais, nous, nous dirions plutôt que c'est leur définition de la situation qui leur permet de justifier ce rôle joué particulier.

Les relations entre les deux principes d'action

Les deux principes d'action du rôle conformiste découlent d'un même raisonnement, mais le premier est prépondérant sur le deuxième, au sens où le deuxième agit toujours dans les limites posées par le premier. D'abord, on fait ses travaux et examens comme le veut le professeur et, ensuite, s'il y a moyen de ne pas y consacrer toute l'énergie qu'on devrait vraiment y mettre, on le prend. La même stratégie s'applique aux comportements en classe. Le deuxième principe a toujours besoin du premier pour pouvoir se manifester : il ne peut en effet s'actualiser au mieux que si, par l'usage du premier, on a réussi à endormir les craintes plus ou moins latentes des professeurs. Autrement dit, autant les étudiants soignent leur image auprès des professeurs, autant ils peuvent se permettre de minimiser leurs efforts. Individuellement, un étudiant a d'autant plus de chances d'utiliser des techniques plus ou moins douteuses dans ses travaux et ses cours qu'il soigne plus attentivement son rôle de bon élève qui pense comme le professeur. Collectivement, il en est de même ; une classe d'étudiants peut d'autant plus recourir au deuxième principe qu'elle semble donner au professeur moins de difficultés en feignant continuellement d'être

d'accord avec lui. Le premier principe semble donc nécessaire au deuxième, mais il n'entraîne pas nécessairement toujours l'actualisation de celui-ci: les étudiants peuvent considérer que le premier principe est en soi une façon suffisante de jouer son rôle d'étudiant pour ne pas avoir de problèmes et pour passer. Le premier principe sert à garantir aux étudiants une certaine marge de latitude, nécessaire à l'actualisation du deuxième.

D) *La réaction professorale*

Certaines réactions professorales face à ce rôle joué nous éclaireront sur le système des rôles en présence. Les professeurs savent très bien que le deuxième principe est employé par beaucoup de leurs élèves, mais ils se rabattent très facilement sur le premier pour s'en masquer mieux à eux-mêmes l'utilisation. On touche ici à la version professorale du conformisme.

On s'aperçoit que l'étudiant fait et dit ce que le professeur attend mais que, de son côté, le professeur ne s'interroge aucunement sur le rôle joué par l'étudiant. Il se contente du rôle joué pour lui et devant lui. L'étudiant qui joue ainsi un tel rôle « conformiste » s'attend pour sa part à ce que le professeur soit satisfait de lui; et c'est précisément la réaction de celui-ci: il se satisfait du conformisme étudiant. D'autant mieux est réalisé concrètement le rôle « conformiste », d'autant plus le professeur s'en satisfait. Il y a donc réciprocité mutuelle des attentes à l'intérieur de l'interaction sociale qu'est la relation pédagogique: les attentes professorales exigent le conformisme étudiant et le conformisme étudiant exige celui du professeur. Ces deux conformismes créent alors une opacité à travers laquelle chacun ne voit que ce qui est nécessaire au bon fonctionnement du système. L'opacité dont il est question ici est une manifestation d'un phénomène plus général déjà perçu dans le flou des plans de cours, l'accent français adopté par certains professeurs, l'autoritarisme de la majorité d'entre eux... Produire de l'opacité, c'est créer le flou, exercer un filtrage, dresser un écran entre les agents et la réalité. Mais toute relation sociale ne s'établit-elle pas à travers un tel filtrage? La visibilité totale des normes et comportements ne serait pas souhaitable parce que non fonctionnelle, nous dit Merton.⁴ Il y aurait un minimum d'opacité nécessaire à une situation pour que « l'ensemble des rôles puisse fonctionner avec un minimum d'efficacité ».⁵ Mais les rôles prennent alors une allure théâtrale qui exige une analyse et une interprétation.

4. « Dans tous les groupes, un certain laxisme est toléré dans l'exécution des rôles. On ne peut pas toujours remplir parfaitement son rôle, ne serait-ce que parce que les capacités et la formation des individus ne sont pas toutes les mêmes. Si le groupe organise une surveillance complète des activités, le moindre écart par rapport aux règles, même s'il est toléré, sera pénible à l'individu. Les membres doivent savoir quel degré de non-conformisme leur est nécessaire, et l'autorité, fixer ce qu'elle peut tolérer sans danger pour le fonctionnement du groupe. À cet égard, l'autorité peut "en savoir trop", et ce savoir excessif devenir dysfonctionnel pour le contrôle du système. » (R. MERTON, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1967, p. 272.)

5. *Id.*, p. 290.

Grâce à l'opacité, des écarts mineurs plus ou moins visibles peuvent être tolérés et c'est ainsi que les professeurs veulent bien ignorer, même s'ils s'en doutent beaucoup, les comportements relatifs à la réalisation du deuxième principe dans le rôle joué étudiant. En fait, nous pouvons dire que les professeurs appliquent aussi le deuxième principe, celui du moindre effort. Leur métier, s'ils s'y impliquaient vraiment comme ils veulent que les étudiants s'impliquent dans le leur, supposerait qu'ils se posent des questions sur les actions et les motivations des étudiants de façon à démasquer leur conformisme et leur économie d'effort. Mais tout cela exigerait d'eux un surcroît d'attention et de travail. Ils prennent donc les actions et les paroles des étudiants à leur valeur nominale et voilà, plus de risques d'être pris par le travail. Le professeur ne fait donc rien qui puisse entraver le conformisme, surtout pas de forcer les étudiants à travailler honnêtement. Chacun y gagne la paix. Ce système de rôle est complémentaire et ainsi l'ignorance par les professeurs du rôle caché étudiant leur permet du même coup de mieux dissimuler une partie de leur propre rôle joué. Admettre l'existence d'un tel principe (celui du moindre effort) chez les étudiants, risquerait de mettre en évidence le rôle caché du professeur. La coexistence de ces deux rôles cachés complémentaires, celui du professeur et celui d'une partie des étudiants, entraîne cependant la présence d'une plus grande opacité à l'intérieur de ce système de rôle. Ce seuil élevé d'opacité pourrait même permettre à chacun des acteurs en présence de « devenir étranger aux buts et aux normes de l'organisation sans que l'autorité ne s'en aperçoive ».⁶

II. LA REPRÉSENTATION DE LA SITUATION

Sous-jacente au système de rôles en présence, on peut déceler une représentation de la situation qui les rend cohérents du point de vue de l'acteur social. Cette représentation se traduit d'abord dans les justifications que donnent les étudiants des principes d'action qui sous-tendent leurs rôles.

A) *Les justifications étudiantes*

Les justifications concernant le rôle joué sont les moins nombreuses. On y retrouve principalement une argumentation à l'effet que « pour ne pas couler ce cours, il faut agir ainsi, il faut se conformer ». Ce raisonnement est utilisé autant par les « sincères » que par les « conformistes ». Les premiers ont développé un rôle joué qui les fait agir en conformité aux directives professorales mais sans arrière-pensée et parce qu'ils y croient vraiment. Ils savent bien qu'ils seront récompensés par la notation s'ils font ce que le professeur leur demande, comme ils sont convaincus que, s'ils ne répondaient pas positivement aux demandes professorales, ceux-ci ne leur donneraient que peu de points. Mais, ils

6. *Id.*, p. 275.

considèrent cela tout à fait normal, n'estimant pas que ce soit une récompense accordée à leur conduite vis-à-vis le professeur mais plutôt, une récompense à la qualité de leur travail. Ces étudiants ne justifient pas leur sincérité, mais plutôt leur obéissance à l'autorité professorale.

Pour l'autre catégorie d'étudiants, le motif est le même, mais articulé de façon très différente : si tu veux passer, tu dois agir comme le veut ou le pense le professeur puisque celui-ci note bien ce qui est en accord avec sa façon de voir les choses. Selon eux, ce qui est important, ce n'est pas de faire le travail comme on le pense vraiment, mais de le faire dans la perspective du professeur, et ceci en vue d'obtenir une bonne note ou une note de passage. Ces étudiants débouchent ensuite sur une réflexion se rapportant à tout le système d'éducation qu'ils voient comme étant basé quasi uniquement sur les notes et le diplôme.

Les justifications du rôle caché sont plus nombreuses et complexes. Premièrement, les étudiants se disent : nous ne sommes pas intéressés à investir notre temps et nos subjectivités dans ces cours-là et nous sommes paresseux pour tout ce qui ne nous intéresse pas. Ce qui motiverait l'actualisation du rôle caché serait dans ce cas la paresse, compte tenu cependant de certaines limites comme le désir de passer et, à cette fin, d'agir apparemment comme le veut le professeur.

La deuxième argumentation touchant leur conception du rôle caché est la suivante : de toute manière, en français, que tu travailles sincèrement et beaucoup ou de façon conformiste et peu, les notes ne s'en ressentent que très faiblement. Ce serait même souvent l'inverse, car l'effort sincère semble dévalorisé si l'on ne se fie qu'aux résultats scolaires administratifs. D'après les étudiants, les professeurs ne savent pas voir dans les travaux la différence entre ceux qui ont travaillé et ceux qui n'ont pas travaillé ; ils ne savent aucunement entrevoir l'effort et ne s'attardent qu'à la part plus apparente des travaux. Aussi ces étudiants se sentent-ils pleinement justifiés de ne consacrer que peu de temps et d'énergie à la réalisation de leurs travaux.

La troisième justification évoque le fait que, de toute manière, chaque étudiant peut décider volontairement de s'impliquer dans les travaux ou les cours de son choix. C'est un choix personnel qui revient à chacun et les étudiants espèrent pouvoir conserver ce privilège. Pour cette raison, ils craignent tout changement les obligeant à des efforts plus sérieux et plus constants dans la réalisation de tous leurs travaux. De leur point de vue, le système est fonctionnel comme tel et ils appréhendent une nouvelle situation où le contrôle serait plus grand mais où ils n'auraient même plus le choix, ni le temps de poursuivre les travaux subjectivement plus importants pour eux. Ils admettent que, bien souvent, ils bâclent ou copient entièrement leurs travaux, mais ce qui est primordial pour eux, c'est que « s'ils le voulaient vraiment », ils pourraient décider de travailler sérieusement pour s'améliorer ou encore pour réussir un cours de façon valable. Cela même justifie à leurs yeux l'existence de

la possibilité d'un rôle caché avec le principe d'en faire le moins possible puisque c'est cette éventualité qui leur permet de décider individuellement d'appliquer le deuxième principe directeur ou bien de se consacrer, avec tout ce que cela implique, à un cours. L'existence du deuxième principe serait une forme de compensation : ce n'est que s'il existe une occasion virtuelle ou réelle d'actualiser un rôle basé sur la loi d'un minimum d'efforts, qu'ils peuvent, même s'ils n'utilisent que rarement cette possibilité, décider de vraiment se consacrer à certains travaux quand ça les tente et quand ils y voient un espoir de s'améliorer personnellement.

Un autre groupe de justifications concerne le système global d'éducation. Ici, nous retrouvons l'argumentation relative au bon apprentissage qui permet ou non un développement personnel réel. Pour les « sincères », il est certain qu'en suivant attentivement et respectueusement les directives de leurs professeurs, ils vont se développer, tant au plan professionnel que personnel; ces étudiants sentent effectivement ces résultats possibles pour eux. Ils sont donc relativement épanouis dans le système d'enseignement tel qu'ils le vivent. Cet argument les justifie de continuer à jouer un rôle de « sincère ». L'argumentation du groupe des « conformistes » va dans deux directions opposées selon l'accent que chacun y met en raison des circonstances où il se trouve. Dans un premier sens, l'argumentation se rapproche de la justification « sincère » par l'importance que le système d'éducation accorde au développement personnel. Les étudiants se conforment parce qu'ils croient en une certaine valeur implicite du système. Tout comme les « sincères », ces étudiants souhaiteraient arriver à un réel épanouissement personnel à l'intérieur du système d'enseignement. Ils reconnaissent les mêmes buts au système d'éducation, jugeant avec les « sincères » qu'idéalement l'école doit permettre d'acquérir des connaissances pratiques et utilisables à des fins de développement personnel ou en vue d'une plus grande compétence professionnelle.

Dans un second sens, l'argumentation s'oppose radicalement à celle des « sincères » par l'impossibilité qu'elle évoque de tout développement personnel. Ici, les étudiants considèrent que la situation de l'enseignement telle qu'ils la vivent n'est pas propice à un vrai développement individualisé. Ces étudiants pensent que les objectifs de l'enseignement ne se réalisent pas concrètement et ils en sont vraiment peïnés. Ils s'aperçoivent bien que, dans l'interaction sociale qui est en cours, eux-mêmes ne favorisent pas la réalisation de ces buts, ils s'en sentent même un peu coupable. Mais l'idée suivante leur permet d'amoindrir la culpabilité : ce n'est pas uniquement de leur faute à eux, c'est toute la situation de l'enseignement du français au cégep et, même, de tout le système d'enseignement québécois qui favoriserait cela. Ils peuvent ainsi rejeter une partie de leur sentiment de culpabilité sur le système global. Individuellement, ils en sont apaisés et peuvent en toute quiétude continuer à jouer leur rôle tel que nous l'avons vu précédemment.

Ce qui est remarquable chez les « conformistes », c'est l'hésitation quasi générale à privilégier l'un ou l'autre sens de l'argument. Parfois des individus accordent plus d'importance au premier alors que d'autres insistent sur le second, puis la situation s'inverse. Les filles s'arrêtant plus que les garçons à leur sentiment de culpabilité, on pourrait croire qu'elles mettent plus que les garçons l'accent sur le premier argument, mais c'est peut-être parce que le système d'éducation signifie plus pour elles en tant que voie d'accès à un rôle féminin nouveau. Quoi qu'il en soit, ce qui s'avère constant chez tous ces étudiants, c'est qu'ils ne sont pas capables d'oublier ou de faire abstraction de l'un ou l'autre des deux sens de l'argumentation. Pour eux, c'est un déchirement entre deux aspects plus ou moins opposés.

Cette constante oscillation entre les deux aspects de l'argumentation recouvre apparemment deux façons différentes d'interpréter le système d'enseignement. Mais il n'y a pas vraiment contradiction parce que les étudiants fonctionnent à deux niveaux : le but idéal du système d'enseignement et le but réel constaté dans la réalité vécue de ce système. Quand ils examinent la situation uniquement en regard de celui-ci et dans une perspective qu'ils considèrent réaliste, ils s'aperçoivent que le but idéal n'est pas visé par l'école. La contradiction disparaît par suite du changement de niveaux et de perspectives. Selon leur deuxième perspective, l'école serait là pour leur donner des cours, pour leur donner des habiletés bien précises, pour leur donner un diplôme. Dans une telle perspective, c'est même se leurrer que de souhaiter développer sa personnalité à l'intérieur du système d'enseignement. Concrètement, ils observent que l'école ne récompense pas l'effort et qu'elle ne fait que mesurer des habiletés acquises indépendamment de la somme de travail consacrée et des moyens employés pour réaliser ces tâches.

« — [...] L'école vise à former des gens capables de remplir une fonction... On peut noter cela facilement ; si quelqu'un est capable d'écrire une bonne dissertation, on le voit ou pas, c'est-à-dire il sait comment imiter. Les problèmes de math, c'est la même chose. On peut savoir comment faire un problème sans le comprendre et il y a beaucoup de choses qu'on peut faire sans savoir comment on l'a fait et qu'est-ce que ça a à faire avec nous. À ce moment-là, on est capable de remplir une fonction sans nécessairement la comprendre parce que de toute façon, cette fonction-là, le moins qu'on rentre dans une job, on répète la même chose. On a pas besoin de savoir, on a besoin d'être capable de faire. L'école est surtout orientée vers ça comme c'est là c'est-à-dire si on a passé tel cours, c'est qu'idéalement on a été capable de franchir le parcours. C'est comme à l'armée, la même chose. À ce moment-là, ça a pas d'importance l'effort qu'on fournit ou qu'on fournit pas, c'est ce qu'on est capable de faire, pas ce qu'on a fait en fait. C'est pour ça que ça a pas d'importance si on fait beaucoup d'efforts ou si on en fait pas. Il faut être bon ou pas bon pour telle affaire. »

Il devient alors cohérent, dans une telle perspective, d'actualiser le rôle joué en utilisant les deux principes directeurs examinés antérieurement. Ainsi des répliques comme la suivante, où l'argumentation dans la première direction est en grande partie liquidée, s'éclairent :

« Si t'es wise, tu peux faire n'importe quoi au cégep. »

— 90% des étudiants viennent au cégep seulement pour le diplôme à la fin. Ils veulent pas d'autre chose.

— ... De toute façon, c'est donner une preuve d'intelligence de rien faire au cégep parce que c'est un passage. C'est une glissoire. Moi je m'envoie là-dedans et puis c'est tout. »

B) Les objectifs de l'enseignement du français

La connaissance que nous avons maintenant des rôles étudiants et de leurs justifications nous laisse voir que les rapports entre le rôle prescrit de l'étudiant tel que vécu chez le professeur et le rôle joué de l'étudiant (apparent et caché) conduisent ces derniers à se définir socialement en pondérant trois objectifs : 1. devenir soi-même (le but idéal de l'étudiant) ; 2. devenir compétent (le but visé par les professeurs et la société) ; 3. devenir un « bon interacteur » (le but réel de l'interaction sociale dans les cours). Les étudiants se répartissent en groupes distincts selon leur pondération entre ces trois objectifs.

Chez tous les étudiants, l'objectif de devenir soi-même est présent. Selon eux, cet objectif devrait être le but visé par le système d'éducation.

Quelques-uns, à vrai dire le quart des étudiants interviewés, croient y parvenir et en font leur préoccupation dominante. Ce sont eux que nous avons désigné par l'épithète « sincères ». Pour ces étudiants, les cours visent et réalisent une augmentation de leurs habiletés personnelles et professionnelles et, par cette amélioration, un plus grand développement individuel d'eux-mêmes. En interprétant ainsi leur situation étudiante, les « sincères » se trouvent à rencontrer l'objectif officiel visé par les professeurs, en l'occurrence la recherche d'une plus grande compétence. Pour les professeurs, ce but est premier ; mais il permet d'atteindre, en outre, un plus grand épanouissement de la personnalité, ce qui pour les professeurs de français se révèle un objectif secondaire relativement important. Ces professeurs, à cause de leur rôle officiel et de la définition actuelle du système d'éducation, se doivent de viser avant tout à inculquer une compétence particulière ; toutefois, étant professeur de français, il leur est permis d'y surajouter l'objectif d'un plus grand développement de la personnalité à condition toutefois que ce dernier objectif demeure secondaire. Pour les « sincères », l'objectif de compétence est secondaire et ne constitue qu'une voie particulière pour atteindre leur objectif ultime, devenir eux-mêmes. C'est cette ambiguïté même qui leur permet de correspondre parfaitement au rôle prescrit de l'étudiant tel qu'ils le perçoivent chez les professeurs. Dans le but de devenir eux-mêmes à un degré plus élevé, ces étudiants tentent d'atteindre, par un intérêt cultivé ou spontané, à cette compétence particulière que veulent leur transmettre les professeurs, cette compétence ne constituant qu'un des multiples moyens qu'ils emploient pour atteindre leur but. Le troisième objectif, celui d'être un « bon interacteur », est encore plus secondaire par rapport à l'objectif de devenir soi-même. Il est intégré dans ce dernier au sens où pour devenir compétent on doit répondre favorablement à toutes les directives professorales puisque ce sont les professeurs qui sont maîtres et juges

des critères définissant la compétence en français. La compétence, moyen d'atteindre leur objectif véritable, n'est alors possible que dans la conformité à l'autorité professorale, donc en étant un « bon interacteur ».

Dans la perspective des sincères, les cours et les travaux ne contribuent réellement à l'amélioration de soi que si on les effectue avec cœur et ardeur. Le plus souvent, ils sentent d'ailleurs qu'ils s'améliorent. Ce serait d'ailleurs la croyance même en ce but et en sa possibilité de réalisation qui provoque chez eux ce sentiment d'une amélioration concrète et positive d'eux-mêmes grâce aux cours suivis. Quand ils voient mal les améliorations, ils attribuent cela au fait qu'ils sont dans une position trop subjective pour réellement les percevoir ; ils ne remettent jamais en question la possibilité de réalisation de leur objectif par le moyen d'une plus grande compétence scolaire. Donc, la récompense est relativement immédiate puisqu'elle consiste en ce sentiment d'amélioration de soi-même et ce, immédiatement dans les cours suivis. Cette récompense première est renforcée par la bonne note qui peut même devenir elle-même un élément suffisamment signifiant de récompense par rapport au but visé, car elle peut être considérée comme un indicateur fiable et concret du degré de réalisation du but. Ces étudiants font de leur apprentissage cognitif un but personnel et affectif et leur sentiment d'accomplissement personnel devient fonction de leurs performances cognitives dans les cours. Ainsi, leurs actions à l'intérieur de leur rôle joué d'étudiant sont en accord avec leur intérêt personnel non cognitif qui est le développement de soi. Comme il y a accomplissement de ce but à l'intérieur de leurs comportements cognitifs dans leur rôle d'étudiant, cet accomplissement même devient facteur de satisfaction dans la performance de ce rôle. On peut donc parler d'un rôle expressif qui privilégie concrètement une relation affective à l'objet, en l'occurrence le développement de soi comme source de satisfaction immédiate à l'intérieur du rôle joué d'étudiant.

Le cas des « conformistes » est plus complexe. Ces étudiants ne s'impliquent pratiquement jamais, ni par leur effort, ni par l'espoir investi, ni par l'intérêt personnel dans les comportements propres à leur rôle d'étudiant parce qu'ils estiment que ce serait inutile pour eux. En réalité, ils considèrent que les cours et les travaux ne sont pas pertinents pour leur épanouissement personnel, ni guère davantage pour leur formation professionnelle. Ils estiment que le système d'éducation ne vise pas à développer la personnalité des individus qui le fréquentent et que les connaissances apprises dans ce système ne peuvent être utilisables dans la vie quotidienne personnelle ou professionnelle. La réalisation de l'objectif de développement personnel leur semble aller à l'encontre de la logique réelle sous-jacente au système scolaire : viser cet objectif les exposerait à rater le but même du système qui est l'obtention des notes de passage et du diplôme. Si on veut se développer, il faut s'efforcer de le faire en dehors du système.

Le second objectif, améliorer sa compétence, est également peu réalisable. Mais les deux objectifs sont présents, d'une certaine façon, dans la pré-

occupation qu'ont les étudiants d'atteindre le troisième objectif, être « bon interacteur » : pour pouvoir être bon interacteur, il faut paraître viser les deux premiers objectifs que valorisent avant tout les professeurs. Parfois certains étudiants « conformistes » restent accrochés émotivement ou théoriquement à ces objectifs dans les réflexions abstraites qu'ils élaborent sur leur situation. Mais quoiqu'ils promettent ou espèrent, leur conception de leur rôle est en définitive élaborée de façon très nette en fonction du troisième objectif, avoir de bonnes interactions.

On comprend mieux alors l'usage que font la majorité des étudiants des deux principes directeurs de leur rôle joué : leur conformisme n'est que le résultat d'un objectif primordial : avoir de « bonnes interactions », c'est-à-dire des interactions sans problèmes. Remarquant, au contraire des sincères, l'impossibilité d'avoir un but signifiant, soit à un plan personnel, soit à un plan social, les conformistes déplacent leurs énergies vers un but uniquement pragmatique. Les moyens pour atteindre celui-ci ne sont donc pas matière à satisfaction pour eux ; ils constituent la façon la plus efficace d'atteindre le but pragmatique qu'ils se sont fixé par suite de leur interprétation de la situation. Les critères qu'ils emploient dans l'accomplissement des directives restent uniquement des critères d'efficacité qui ne tiennent aucunement compte de l'aspect moral des moyens adoptés. C'est une efficacité aseptisée. Parfois, quelques problèmes de conscience peuvent surgir, mais cela change véritablement peu de chose dans les conduites concrètes ; ces problèmes de conscience nuisant à la bonne marche de leur modèle d'action sont en effet bien vite étouffés par des justifications remettant en question tout le système d'enseignement.

Dans un tel rôle « conformiste », on peut sans crainte affirmer que la récompense est reportée dans le futur, soit sur le marché du travail, soit à un niveau supérieur du système d'éducation. En réalité, l'apprentissage est perçu comme une série de procédures sociales non gratifiantes par elles-mêmes et à travers lesquelles on est obligé de passer pour atteindre un autre but ultérieur où l'on est même pas sûr d'obtenir la gratification recherchée. Le rôle conformiste n'est donc qu'instrumental et orienté vers l'objectif de bonnes interactions sociales pour passer à travers un rituel. Les études et les cours sont un ensemble de contraintes administratives qu'il faut remplir pour l'obtention d'un diplôme « classificateur ».

Ce rôle instrumental des « conformistes » se différencie de celui que les professeurs voudraient leur voir jouer. En effet, le rôle prescrit, qui est principalement un rôle instrumental, est centré autour de l'apprentissage cognitif non pas sur la bonne interaction. Mais les « conformistes » doivent tenir compte de ce rôle prescrit, et même parfois d'un rôle prescrit expressif auquel les professeurs s'attendent, afin de bien réaliser leur propre rôle joué. Leur premier principe découle de ce fait même. Ce rôle cognitif reste toutefois

superficiel, étant donné leur impossibilité d'y croire vraiment et d'y investir assez d'eux-mêmes pour qu'il devienne en soi signifiant. Si de temps en temps certains étudiants y arrivent, il n'en résulte pas de changement durable.

C) Des hypothèses d'explication

La « définition de la situation » majoritaire engendre un mode de relation instrumental dans le rôle d'étudiant. Mais un point demeure obscur, c'est la présence du premier aspect de la justification, c'est-à-dire le désir d'un développement et d'un épanouissement personnel grâce à l'apprentissage scolaire. Nous serions porté à faire l'hypothèse suivante concernant la présence de ce désir : il peut être un signe de l'évolution rapide d'un modèle d'action où on prônait un rôle expressif à un autre modèle d'action où le rôle instrumental s'impose. Les étudiants auraient adopté ce nouveau modèle découlant de leur définition actuelle de la situation, mais n'auraient pu se débarrasser complètement de l'ancien et en auraient conservé un vestige à l'intérieur, non de leurs comportements réels, mais bien plutôt du discours qui les justifie et par lesquels ils tentent d'expliquer l'ensemble de la réalité dans laquelle ils vivent. Ce serait donc une réminiscence de l'ancienne définition de la situation, une sorte de survivance au niveau du discours qui n'a pas évolué aussi rapidement que la réalité. Peut-être aussi ne serait-il pas nécessaire d'abolir complètement ce discours, dans la mesure où la nouvelle définition de la situation peut le retraduire en ses propres termes et l'intégrer. On peut donc supposer que cette nouvelle définition, dont le rôle instrumental n'est qu'une traduction empirique en modèle d'action, a surpassé l'ancienne parce qu'elle apparaît aux étudiants plus adaptée à la situation qu'ils vivent. Il faut alors examiner les circonstances qui ont favorisé un tel changement de définition de situation et, par conséquent, de rôle. On peut penser que si la définition de la situation a changé, c'est à la suite d'une modification au moins légère de la situation, ce changement appelant chez les acteurs une nouvelle interprétation. Quels seraient alors ces changements, soit dans la situation, soit chez les acteurs en présence ? Diverses hypothèses se présentent à notre esprit.

1. Une conception différente du français

La première hypothèse que nous envisageons est la suivante : il y a eu un changement de définition de la situation et, conséquemment, de rôle par suite de l'incapacité pour les acteurs de s'actualiser dans leur ancien rôle à cause d'une nouvelle conception de la matière « français » qu'ils ont développée et qu'ils ne peuvent exprimer dans ces cours parce qu'elle ne concorde pas avec celle des professeurs. Le système de rôle serait alors en relation avec la conception du contenu transmis dans les cours. Un premier fait est confirmé par la première partie de notre analyse : la conception du français, au point de vue langue ou littérature, véhiculée par les étudiants, est différente de celle des

professeurs et les étudiants ne peuvent pas l'exprimer à l'intérieur des cours de français.⁷ Cette nouvelle conception a probablement émergé chez les étudiants à la suite de diverses expériences pédagogiques préalables dans leur carrière étudiante et au contact, qu'ils s'y opposent ou qu'ils l'approuvent, du nouveau programme de français du niveau secondaire. Mais elle s'enracine peut-être aussi dans certaines discussions sur les problèmes de la langue, sujet constant de préoccupation dans la société québécoise. Nous pouvons déceler ces changements dans la conception que se font les étudiants du français, à partir de leur conception de la littérature, de leurs idées concernant l'inutilité des cours actuels de français et de leur souhait d'un contenu moins abstrait et plus pratique. Ce changement de conception des étudiants s'oriente principalement sur deux axes : 1. un plus grand relativisme face aux interprétations et aux sentiments provoqués par des œuvres littéraires ; 2. un ancrage plus fort dans la réalité contemporaine au sens où l'on propose des sujets plus vivants, plus subjectivement signifiants pour eux et plus utilisables à l'intérieur du quotidien — ce qu'on peut exprimer par deux formules clés : « en français, rien n'est nécessaire », « on veut des cours pratiques ».

Ce changement de conception de la matière « français » chez les étudiants n'a pas été accompagné d'un changement parallèle chez les professeurs qui se rattachent encore aux anciennes traditions humanistes. Ceux-ci visent à former la pensée de leurs étudiants, à leur apprendre à mieux utiliser cette faculté de penser. La confusion de l'expression dans l'écriture est équivalente pour eux à la confusion de la pensée même. Les professeurs cherchent donc à transmettre un sens quasi philosophique de l'existence et de ses divers phénomènes par le contact avec les œuvres littéraires consacrées et par l'interprétation qu'eux-mêmes en proposent. Ils veulent faire acquérir des valeurs qu'ils ont eux-mêmes définies : par exemple, le sens du beau, de la grandeur de l'homme, de l'imprégnation de l'univers par la transcendance, ou encore de l'absurdité de la vie. Les professeurs affirment qu'ils ne peuvent s'en tenir à l'enseignement de la langue et qu'ils se doivent d'y ajouter un contenu qui servira à nourrir l'esprit des jeunes étudiants. En leur faisant connaître, à travers des œuvres littéraires, le sens que des hommes ont pu donner à leur vie, ils espèrent les amener à une plus grande maturité et à un meilleur épanouissement de leur personnalité. Enfin, ils veulent aussi leur faire partager leur respect et leur émerveillement devant la littérature avec un grand « L ». Les professeurs considèrent celle-ci comme le point d'aboutissement le plus riche dans l'évolution de l'humanité, ils veulent montrer le génie et la beauté de ces œuvres qu'ils considèrent tout à fait contemporaines, autant par leur contenu que par leur forme, et ils veulent faire accéder les étudiants à cette richesse. On comprend pourquoi le rôle prescrit de l'étudiant défini par les professeurs a tendance à dépasser le rôle instrumental cognitif que ces derniers visent officiellement et à se transformer en un rôle expressif.

7. Cet aspect est analysé dans le chapitre II de la thèse.

L'incapacité des étudiants à manifester réellement leur propre point de vue dans les cours transparait à travers le sentiment de contrainte qu'ils ressentent. Pour eux, les conduites des professeurs sont manifestement arbitraires et, grâce à l'autorité et au pouvoir que leur procure leur rôle, ceux-ci peuvent facilement imposer cet arbitraire en classe comme le seul point de vue valable. Les professeurs de français seraient donc loin d'être des libéraux permettant la libre expression des idées de leurs étudiants. L'impossibilité d'exprimer leur propre conception sur la langue et la littérature produit chez les étudiants un blocage qui renforce leur interprétation de la situation selon laquelle on ne peut pas s'impliquer subjectivement, et pour autant on ne peut pas jouer un rôle expressif. Ils constatent que les professeurs valorisent un rôle expressif lié à un contenu et à des idées différentes des leurs et qu'ils peuvent leur imposer. Ils aboutissent alors à la perception qu'ils ne peuvent actualiser un rôle expressif dans cette interaction pédagogique. Mais pourquoi ne pas utiliser un rôle joué instrumentalement cognitif? Parce qu'il devrait être lié à l'utilité des connaissances proposées, ce qui semble impossible aux étudiants dans la majorité des cas puisqu'ils perçoivent une inutilité quasi complète du contenu des cours par rapport à un vécu quotidien personnel ou professionnel.

De là viendrait le développement d'un rôle qui est instrumental par rapport à l'interaction sociale, et qui résout les contradictions où les étudiants étaient pris entre leur désir de s'impliquer personnellement ou cognitivement dans un cours et leur frustration de ne pas pouvoir le faire. Ils résolvent la contradiction en éliminant les deux termes de celle-ci. Le rôle joué devient ainsi une forme d'adaptation. Il commence par éliminer les principaux problèmes de l'action concrète pour ensuite se prolonger dans une redéfinition du discours et de l'interprétation donnée à la situation. Le rôle conformiste amène les étudiants à se convaincre que les cours ne visent qu'un but bureaucratique et non le développement personnel, cognitif ou autre, et que, par conséquent, leurs critiques sur l'inadaptation de la matière seraient inappropriées. D'où ils peuvent accepter l'arbitraire et la contrainte comme faisant partie des règles du jeu.

Ces contradictions devaient être d'autant plus frappantes pour eux quand elles se sont posées que les cours de français correspondaient auparavant à la manifestation d'un rôle expressif par la part personnelle qu'ils demandaient, par la résonnance émotive et intellectuelle que ces cours avaient chez l'étudiant. Nous croyons qu'une situation analogue se présente dans les cours obligatoires de philosophie. Selon les informations indirectes que nous avons recueillies à ce propos, la conception du contenu que les étudiants ont de ces cours est différente de celle que s'en font les professeurs de philosophie et, là aussi, l'incapacité où se trouvent les étudiants de manifester leur point de vue les a amenés à remplacer un rôle anciennement expressif par un rôle qui est uniquement instrumental. Enfin, notons que l'emploi même d'un rôle instrumental par les étudiants, s'il conduit ceux-ci à renoncer plus ou moins

explicitement à la possibilité de manifester éventuellement leur propre conception de la matière d'un cours fait aussi échec aux buts mêmes que les professeurs se fixent dans la transmission de cette matière. En effet, les étudiants ne peuvent réaliser ni un but de développement intense et immédiat de leur personnalité, ni un but de développement cognitif, ni les buts auxquels les professeurs veulent les faire parvenir, étant donné le caractère superficiel de l'interaction d'apprentissage à laquelle eux-mêmes se confinent en jouant un tel rôle.

2. De nouvelles attentes

L'hypothèse d'une relation entre l'incapacité de s'impliquer subjectivement dans le contenu d'un cours et la construction d'un rôle instrumental a, nous le voyons, un certain sens et une certaine plausibilité puisqu'elle permet de donner une interprétation plus globale et plus cohérente de la situation analysée. Si on considère l'évolution du système d'éducation québécois, une autre hypothèse, beaucoup plus englobante, se présente aussitôt. Notre matériel nous laisse supposer que la réforme du système d'enseignement a provoqué chez les étudiants de nouvelles attentes par rapport à celui-ci. Les idéologies accompagnant cette réforme ont, plus profondément qu'on ne l'aurait cru au premier abord, marqué les étudiants. Ils ont cru que l'absence de contrainte devrait caractériser le système d'éducation. Ils ont retenu l'idée que l'école se devait d'être moins coercitive que par le passé et ont poussé cette idée à son extrême limite : le système actuel devrait permettre et même stimuler la libre expression de l'étudiant ainsi que la libre détermination de ses conduites. C'est la principale idée qu'ils ont retenu des théories de l'école nouvelle et active circulant à l'époque de cette réforme. Bien naturellement, ils l'ont interprétée selon leurs propres points de vue et en leur faveur, mettant l'accent uniquement sur cette idée de libre arbitre et de liberté à l'intérieur du processus d'apprentissage afin de permettre une meilleure assimilation des connaissances et un épanouissement maximum des différentes personnalités. Ils aspirent maintenant à une école de nature telle qu'elle leur permette de réaliser concrètement ce projet qui les enthousiasme.

Une autre idée les a aussi frappés. Celle-ci leur est venue de l'idéologie scientifique dont ils ont tiré l'intuition du relativisme des connaissances que nous avons du monde. Ils prônent facilement une grande relativité à instaurer dans nos mentalités et nos façons de voir et même de décrire ce qui nous entoure. Pour eux, tout est devenu relatif, exception faite de cette idée de relativisme et de leur propre point de vue. Cette idée de la relativité de toute chose les fascine d'autant plus qu'ils peuvent s'en servir pour justifier et réclamer le libre arbitre des individus, même à l'intérieur du processus de socialisation.

Une troisième idée doit aussi être mentionnée, bien qu'elle reste à l'état latent chez la plupart. Il s'agit de l'apprentissage par osmose. Encore là, cette idée leur vient des thèmes idéologiques à la mode dans les milieux du Ministère de l'éducation. Ils l'ont saisie et réinterprétée à leur façon en l'appliquant à la

réalité dans laquelle ils se trouvent et l'utilisant pour renforcer celle sur le libre arbitre : leur apprentissage devrait se faire, croient-ils, dans un climat de grande liberté et quasiment sans efforts puisqu'ils n'auraient qu'à se laisser imprégner. C'est une conception passive de l'apprentissage.

Ces trois idées ont créé chez les étudiants que nous avons rencontrés des attentes à l'égard du processus scolaire où ils sont engagés. Ce sont des idées tellement présentes chez eux qu'ils les ont cru déjà intégrées et réalisées dans le système d'éducation. De ces certitudes ils ont déduit des attentes nouvelles de rôle, à la fois quant au rôle professoral et quant au rôle étudiant. En même temps, dans la réalité de leur expérience quotidienne, les étudiants se sont rendu compte que les changements escomptés n'étaient pas concrètement réalisés. Leur première réaction a été de les reporter de niveau scolaire inférieur en niveau scolaire supérieur. Par exemple, au secondaire, ils se sont laissé aller à imaginer que cela se réaliserait au niveau collégial. Et, naturellement, rendus au cégep, ils se sont bien vite aperçus que, là aussi, la réalité n'était pas conforme à leurs espoirs. Ils ont appris que les changements étaient principalement d'ordre bureaucratique. Ils ont surtout compris que la réalité des cours, tant au point de vue des contenus que des rôles adoptés par les professeurs, ne s'était que très peu modifiée, pour ne pas dire nullement. Ils espéraient des changements d'ordre pédagogique et ils ont saisi que la réforme ne s'était pas effectuée à ce niveau et que, même si on avait voulu pousser cette dernière jusqu'à modifier la réalité vécue des cours, on avait échoué. Ils ont senti le poids de la tradition scolaire, de la lenteur et de la difficulté d'une évolution dans ce domaine. De la même façon qu'ils reportent leur monde idéal du secondaire au collégial, ils reporteront ensuite celui-ci à l'université, à la vie professionnelle, à la société de demain.

Toutes ces constatations ont été suivies d'un sentiment profond de déception chez les étudiants. Ils ont alors développé un état d'esprit qui ne leur permet plus de se laisser emporter par de vains espoirs concernant un possible projet de changement de la réalité dans laquelle ils vivent. Ils ne veulent plus se laisser leurrer par une probable ni même certaine possibilité de changement d'une quelconque réalité. Ils en viennent à développer une vue réaliste et pragmatique de leur monde environnant. Comme ils ont vu la possibilité de nouveaux rôles mieux adaptés à eux-mêmes et au monde environnant, les anciens modèles prescrits ne peuvent que leur apparaître arbitraires puisque non fondés et ne possédant de légitimité que dans la force d'une tradition dépassée. Un nouveau modèle pédagogique a déraciné l'ancien rôle expressif, paradoxalement, en même temps que s'estompait la réalisation concrète d'un changement scolaire réel et l'adoption conséquente de nouveaux rôles, disparaissait aussi la possibilité d'un simple retour aux anciens schémas et aux anciens rôles prescrits. C'est précisément ces deux versants d'un même phénomène qui ont permis l'élaboration et l'utilisation d'un rôle instrumental d'étudiant.

3. *L'image de l'avenir*

Un troisième élément d'explication du rôle conformiste peut finalement être proposé. Il s'agit des images de l'avenir que se font les partenaires de l'interaction sociale que constitue le cours de français. Premièrement, l'image du « produit fini » chez les professeurs. Pour ceux-ci, c'est dans la vie professionnelle que l'individu peut actualiser le plus ses possibilités créatrices et vraiment démontrer sa valeur personnelle. Les différentes occupations sont d'ailleurs classées selon cette perspective; on valorise tout particulièrement celles qui semblent permettre aux individus de s'y actualiser, ce qui rendrait le travail non aliénant et même source de satisfactions personnelles. Les professeurs ont donc un faible pour les professions à tendance intellectuelle qui ne peuvent être exercées qu'à la suite de la réussite à un certain niveau de scolarité et ils pensent que les étudiants se préparent à de telles occupations. Ils considèrent que le travail deviendra pour les étudiants le point d'articulation de leur définition d'eux-mêmes et que leurs aspirations de développement personnel seront canalisées par leurs aspirations professionnelles. Leur enseignement, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances littéraires ou l'étude scientifique de la langue et de la littérature, leur apparaît alors dépasser le strict niveau de l'apprentissage cognitif pour amener les étudiants à un niveau supérieur de réflexion, de sensibilité et de conscience. La partie expressive du rôle étudiant dans le processus scolaire constitue pour eux une préparation directe et concordante à un rôle semblable dans la vie professionnelle.

Chez les étudiants, l'image de ce qu'ils seront après leurs études est différente: le travail est perçu comme un moyen de gagner leur vie; un moyen d'acquérir de l'argent pour subvenir à leurs besoins essentiels et pour faire les choses qui les intéressent vraiment. Ils ne voient pas leur futur travail comme l'unique base de leur identité. Ce que les étudiants espèrent avant tout, c'est que leur travail soit facile et peu contraignant; idéalement, ils souhaiteraient y investir un minimum de temps pour pouvoir en avoir plus à consacrer à leurs intérêts personnels. Bien entendu, ils ne sont pas complètement indifférents à leur emploi et ils aimeraient que celui-ci comporte un minimum d'intérêt, de façon à n'en pas sortir complètement abrutis. Mais ils ne se font aucune illusion. Le travail, même intéressant, reste pour eux une aliénation de leur temps et de leur liberté. Les étudiants n'ont pas une conception des professions ou des métiers au sens de vocation. La décision de leur orientation professionnelle comporte régulièrement un ensemble de circonstances fortuites. En dernière instance, ils savent qu'ils sont soumis à des décisions bureaucratiques qui ne sont pas de leur ressort. Leurs aspirations professionnelles sont alors considérablement réduites par rapport à la vision des professeurs et elles n'intègrent pas d'aspirations à la réalisation de leur identité. L'image qu'ils projettent d'eux-mêmes est faite d'un certain vécu intime, enrichi d'expériences qui se situent avant tout dans leur vie privée. Tout comme leur vie scolaire, la vie professionnelle n'apporte pas d'éléments pertinents à leur vécu intérieur, elle s'y

oppose même. Par suite de cette interprétation globale de leur situation, ils se définissent des lignes de conduite qui les amènent à jouer un rôle instrumental dans les interactions pédagogiques.

On comprend mieux à la suite de ces images du produit visé les différentes conceptions du système d'éducation chez les professeurs et les étudiants : pour les professeurs, le système d'éducation a, par-delà le but premier qui est un but cognitif, un autre but qui est expressif ; pour les étudiants, ce système a comme but premier un but pragmatique social. Cette différence fondamentale imprègne toutes leurs visions du processus scolaire autant en ce qui concerne les contenus de cours qu'en ce qui concerne les méthodes pédagogiques ou encore les modes d'action dans la relation pédagogique concrète. L'image du produit fini visé s'avère de plus pertinente pour une meilleure compréhension de certains cas particuliers comme, par exemple, celui des étudiantes dans un monde scolaire. Nous avons remarqué chez ces dernières un certain malaise qui accompagnait parfois leur acceptation de la définition de la situation prépondérante chez l'ensemble des étudiants. Ce malaise n'était pas présent chez celles qui partageaient la définition minoritaire expressive du rôle étudiant. L'image du produit fini propre à l'interprétation majoritaire nous ouvre une voie de compréhension dans la mesure où sa connaissance nous permet de réaliser que les étudiantes seraient aux prises avec des références à deux sous-groupes où les images de soi entrent en contradiction. D'un côté, l'image du produit fini de la majorité des étudiants où la définition de soi réside en dehors du processus scolaire et du monde du travail. De l'autre côté, l'image de soi du rôle nouveau de la femme sur le marché du travail, qui s'articule autour d'un modèle d'action à caractère expressif. En effet, les idéologies féministes ont contribué à diffuser l'idée que la définition de soi ne résidait plus pour la femme dans les rôles traditionnels, mais dans sa situation à l'intérieur d'une structure d'emploi. Ces idéologies nous amènent à penser que la femme trouverait plus de gratifications et d'estime de soi dans sa vie professionnelle et que les rôles traditionnels, relégués dans les cadres de sa vie privée, n'offriraient que peu de satisfactions pour la confirmation de sa valeur personnelle. Donc, ces deux images de soi sur le marché du travail entrent en nette opposition et contribuent à créer le malaise observé chez les étudiantes qui acceptent la définition majoritaire de la situation.

*

* *

Avant de terminer, nous devons ajouter que, malgré la dysfonctionnalité qu'elle provoque à l'intérieur des relations pédagogiques, la définition majoritaire de la situation et le modèle d'action qui l'accompagne restent quand même une forme d'adaptation positive des étudiants à leur situation globale. La réforme du système d'enseignement du début des années soixante a en effet contribué à bureaucratiser, en vue d'une plus grande rationalité, les structures

scolaires, anciennes ou nouvelles. Le Ministère de l'éducation, par une sorte de projection de sa propre structure de fonctionnement, s'est mis à juger les différentes écoles et niveaux d'enseignement avec les normes d'une bureaucratie fonctionnelle et technocratisée, et par le fait même a conduit les écoles à adopter ces règles pour en faire les principes de base de leur fonctionnement.

Dans une structure bureaucratisée, même s'il s'agit d'un système scolaire, les acteurs sociaux adoptent des rôles instrumentaux. Le rôle instrumental d'étudiant serait un rôle mieux approprié et plus fonctionnel dans une institution d'enseignement où les normes bureaucratiques dominent nettement. Que les étudiants aient privilégié un rôle instrumental au niveau des interactions sociales plutôt qu'un rôle instrumental cognitif semble étonnant. La réforme cherchait à instaurer de nouveaux buts éducationnels à caractère expressif et à caractère instrumental cognitif mieux adaptés à la société environnante; elle a échoué au sens où elle n'a contribué qu'à créer des conditions structurelles qui permettent à une majorité d'étudiants de se limiter à un rôle instrumental social et à une interprétation du système scolaire qui nie à celui-ci la capacité de rejoindre le vécu des individus et la possibilité d'un développement cognitif plus grand. Mais, dans la nouvelle structure institutionnelle instaurée, ce modèle leur paraissait mieux adapté.

De plus, l'utilisation par les étudiants d'un modèle d'action instrumental social pour leur rôle d'étudiant constitue en elle-même une préparation directe au marché du travail. Dans la société moderne qu'est devenu le Québec, les rôles professionnels tendent de plus en plus à être des rôles instrumentaux, soit cognitifs, soit sociaux, les modèles de ces deux types de rôle étant le technicien ou le scientifique d'une part, l'agent de relation ou le cadre d'autre part. Peut-être garde-t-on encore la nostalgie des rôles expressifs dans une structure d'emploi puisque notre modernisation est récente et rapide, mais les conditions structurelles privilégient nettement l'utilisation de rôles à caractère instrumental. Dans cette perspective, le système d'éducation permet donc, autant par le modèle d'action que les étudiants emploient que par la vision du système scolaire qu'il fait naître chez eux, un apprentissage approprié. En plus d'être une préparation à leur vie professionnelle, ce système d'éducation les familiarise aussi avec un système social où les principes qui régissent les différents rôles sociaux sont les mêmes que ceux employés dans cette interaction pédagogique. C'est une socialisation à une société devenue elle-même instrumentale.

Claire CHAMBERLAND

*Département de sociologie,
Université Laval.*