

Québec français



Français et formation pédagogique au collège

Ernesto Sanchez

Number 80, Winter 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44757ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sanchez, E. (1991). Français et formation pédagogique au collège. *Québec français*, (80), 34–37.

Français et formation pédagogique au collège

Ernesto SÁNCHEZ

Au commencement étaient... les Collèges classiques, les Instituts de technologie et autres écoles dont la fusion donna naissance aux Collèges d'enseignement général et professionnel en 1968 selon les vœux du Rapport Parent. Les protocoles d'intégration du personnel prévoyaient le maintien des professeurs à l'emploi des institutions constitutives et l'engagement urgent de nouvelles recrues fraîches émoulues de l'Université. Il s'ensuivit une certaine disparité curriculaire des enseignants à l'aube des cégeps. Sur le plan pédagogique, les uns avaient la formation que l'École Normale prévoyait pour le primaire ou pour le secondaire enrichie par l'expérience « qui passe science ». Les autres disposaient des avantages de la jeunesse : affinités évidentes avec leurs élèves et beaucoup de souplesse pour acquérir sur le tas le savoir-faire qui leur manquait. Parallèlement, les universités dispensaient des cours rattachés à l'École Normale Supérieure conduisant à un diplôme que le Ministre confirmait par un brevet spécialisé. Les critiques exprimées à l'encontre de cette formation soulignaient son caractère livresque souvent assorti d'une certaine dose de bachotage.

Les exigences pédagogiques requises pour enseigner au collégial n'ont jamais fait l'objet d'une décision ministérielle, car elles relèvent de l'autonomie des institutions. Dans la pratique, les collèges étaient au début trop défavorisés par le jeu de l'offre et de la demande si bien qu'ils ne pouvaient se montrer difficiles sur ce point. Par la suite, les critères d'engagement étant confiés aux différents comités de sélection, la diversité est devenue la règle tempérée par une constante : la priorité reconnue à la compétence dans la matière. Actuellement, on semble prendre

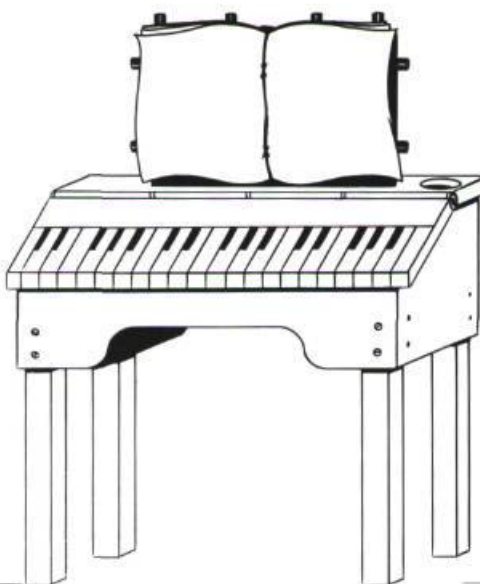
pour acquis que la formation pédagogique propre au niveau collégial n'est dispensée nulle part. On en vient à croire que la meilleure préparation qu'on peut souhaiter (mais non exiger) est l'expérience dans l'enseignement au niveau collégial. Ce jugement, fondé sur les *droits acquis* de ceux qui ont « vieilli sous le harnais », est entériné par les textes des conventions collectives. Ainsi, à toutes fins utiles, l'ancienneté est devenue au réseau collégial le critère absolu de la compétence pédagogique.

Le dispositif de soutien

Nous devons nuancer ce qui précède en rappelant que, parfois, d'excellentes innovations ont plus ou moins pris en charge les besoins pédagogiques du réseau. Tel est le cas, depuis février dernier, du programme de *soutien à la production de matériel didactique* destiné à aider les élèves faibles en

français (dans le cadre du récent plan du Ministre pour la promotion de la qualité du français au réseau collégial). Il faudrait mentionner aussi les projets individuels ou collectifs de perfectionnement donnant droit à des subventions locales ou provinciales. À citer également des tentatives visant à promouvoir l'excellence au moyen de prix (du Ministre, de la Fédération des Collèges, etc.) qui contribuent sans aucun doute à parfaire sur mesure l'outillage pédagogique des enseignants du réseau et à soutenir leur motivation. Des associations professionnelles y contribuent à leur manière, par l'organisation de colloques ou de groupes de travail; tel est le cas de l'AQPF et de l'APEFC¹ et, dans un contexte interdisciplinaire, de l'AQPC². Fidèle à une tradition qui valorise l'autonomie des individus et des départements, le milieu collégial vit donc à l'heure de l'incitation discrète, qui est pour chaque professeur une déclaration de « non ingérence, *mais* non indifférence. » Ajoutons enfin PERFORMA³ et PAREA⁴, dont il faut préciser un peu le rôle.

PERFORMA, sous les auspices de l'Université de Sherbrooke, offre cinq programmes à 44 Collèges ou Instituts publics ou privés du Québec. Géré par un comité mixte de six membres (trois de l'université et trois des collèges participants), cet organisme mobilise 2 000 personnes-ressources au profit de 6 000 professeurs. Malheureusement, la formation proposée se limite à la psychopédagogie en général et ne retient la didactique propre à une discipline donnée que pour les *Soins infirmiers*, les *Techniques de bureau* et l'*Électrotechnique*. Il est surprenant de constater que l'enseignement du français au collégial ne soit pas ciblé par PERFORMA. Tout permettait d'espérer pourtant que le français apparaîtrait d'emblée comme une discipline prioritaire. Or, il n'en



*La formation
des Maîtres*

est rien. À aucun moment, le Comité mixte n'a retenu l'enseignement du français comme faisant partie de ses priorités. Si tel avait été le cas, cette décision aurait entraîné automatiquement une *analyse des besoins* et l'établissement d'un *programme d'appoint*. Il faut reconnaître que là comme ailleurs PERFORMA fait les frais d'un conflit de juridictions qui oppose la faculté des Sciences de l'éducation aux différentes facultés disciplinaires de l'Université de Sherbrooke. Dans l'intérêt de l'enseignement du français au collégial, il conviendrait de court-circuiter les instances ainsi paralysées et d'opter pour des organismes plus attentifs aux besoins des départements de français des collèges. Les solutions alternatives pourraient venir soit de la Fédération des Collèges, soit des 44 institutions participantes, soit encore du Ministère par la création d'un organisme collégial de formation qui pourrait agir en collaboration avec les différentes instances dont la Coordination provinciale de français.

PAREA a épaulé la recherche pédagogique relative au français. Si on se limite à l'année dernière, on pourrait constater que, des 60 projets soumis dans différentes disciplines, 34 ont été acceptés, 21 refusés et cinq jugés inadmissibles. Parmi les 34 projets sélectionnés, 28 portaient sur des recherches nouvelles. Des 60 demandes, cinq concernaient le français parmi lesquelles quatre ont été subventionnées, à savoir : *L'utilisation de l'écriture au collégial. Étude descriptive* (Louise Ménard, Montmorency), *Clé pour une pédagogie du texte par APO : une console de lecture et d'écriture* (Marcel Fortin, Sherbrooke), *Pédagogie concertée et habiletés d'écriture* (Jacques Pelletier, Sherbrooke) et *L'activité de lecture / écriture au collégial* (Jacques Lecavalier, Valleyfield).

Le conditionnement institutionnel

Les esprits chagrins regretteront le temps des inspecteurs. Nostalgie comparable sans doute à celle qui déplore la disparition de la lampe à l'huile ou du bateau à vapeur. Bien sûr, la saine gestion des ressources humaines implique une incitation institutionnelle à l'excellence, mais il convient de préserver le climat de confiance nécessaire à l'épanouissement de chacun. L'instrument privilégié de cette gestion dynamique dans un collège est l'animation qui transforme en certitude le postulat suivant : « la seule formation pédagogique valable est la formation permanente » ; sait-on jamais « le bruit ou la couleur des choses ? ». Il nous faut donc rester sans cesse en mouvement et accepter toujours d'apprendre pour avoir le droit d'enseigner.

Les professeurs de français n'échappent pas à la règle. Leur perfectionnement pédagogique s'appuie sur leur motivation qui, elle-même, dépend des conditions objectives de leur tâche. Il faut reconnaître que le conditionnement institutionnel qui prévaut à ce sujet pour le français se caractérise par un nombre excessif d'élèves par professeur. Si on compare sa tâche à celle d'un professeur de mathématiques, il faut reconnaître que le professeur de français a 50 % plus d'élèves que son collègue. Conséquent, la durée du contact hebdomadaire avec chaque élève (trois périodes) est plus courte qu'en mathématiques (cinq périodes). Or, la nature même des activités développées en classe, privilégiant la lecture et l'écriture, demande que le professeur de français, à l'instar de son collègue de mathématiques, ait moins d'élèves et un contact plus prolongé avec chacun d'eux. Il serait tellement plus fonctionnel d'équilibrer la tâche de français en la modelant à l'image de celle de mathématiques. Il s'ensuivrait, pour chaque

professeur de français, la conscience d'une plus grande efficacité et, partant, cette gratification professionnelle dont se nourrit la motivation intrinsèque. Le reste dépend de l'animation pédagogique. Actuellement, le professeur de français brûle son énergie à survivre à sa tâche. Il y réussit moins que ses collègues de mathématiques si on en juge par les statistiques d'épuisement professionnel. Il n'est pas aisé, dans ces conditions, de lui jeter la première pierre. Pourtant, on assiste périodiquement à des lapidations rituelles...

C'est que le contexte socio-culturel fait du professeur de français l'un des dépositaires privilégiés du projet collectif de promotion linguistique, autant dire aussi son bouc émissaire à l'occasion. Contrairement à ses collègues, le professeur de français doit affronter les stéréotypes que les différents groupes sociaux ont de son travail et de ses objectifs, si bien qu'il devient parfois le seul responsable, aux yeux de tous, de ce qui ne va pas dans la compétence langagière de ses élèves. Dieu sait que le professeur de français se passerait volontiers de cet honneur en revendiquant modestement la place qui est la sienne, celle d'un guide qui ne peut réussir sans la solidarité de tous. Les attentes qu'on nourrit à son endroit sont sans commune mesure avec les ressources mises à sa disposition. Cela dit, il convient de préciser certains aspects de la compétence pédagogique dont le professeur de français pourrait tirer profit dans le contexte de la formation fondamentale.

La formation fondamentale

Depuis Pascal l'opposition entre « l'esprit de finesse », rattaché aux études littéraires et « l'esprit de géométrie », apanage des sciences, a forgé des stéréotypes et nourri des préjugés qui ne résistent pas à l'analyse.

*L'information
des Maîtres*

L'œuvre de Léonard de Vinci suggère à Valéry qu'il existe une « attitude centrale à partir de laquelle les entreprises de la connaissance et les opérations de l'art sont également possibles ». Descartes dans son *Discours de la méthode* proposait déjà une gestion des opérations mentales qui président aux œuvres de l'esprit. N'est-ce pas de toute évidence l'une des composantes de la formation fondamentale ? Nous assistons de nos jours à un regain de cet intérêt pour les stratégies cognitives et méta-cognitives. Et cette voie nous semble prometteuse pour le renouvellement pédagogique de l'enseignement du français au collégial. Entendons par là qu'elle rend possibles de nouvelles réponses aux questions traditionnelles : comment maximiser le rendement d'un groupe de français en situation d'apprentissage ? Comment intervenir efficacement auprès d'élèves en difficulté de lecture ou d'écriture ? Comment aborder la littérature ? N'est-elle pas, selon le mot de Valéry à Gide, « une propriété de l'esprit » ?

Cognition et méta-cognition

Pour faire progresser ses élèves, il ne suffit pas que le professeur de français sache très bien lire et écrire. Il faut encore qu'il puisse identifier les habiletés responsables de la performance visée. Il pourrait ainsi diagnostiquer plus finement les problèmes rencontrés par ses élèves pour mieux aider ceux-ci à implanter les stratégies manquantes. On le voit, l'efficacité pédagogique implique non seulement la performance cognitive et pratique de l'expert qui sait lire et écrire, mais encore la conscience de cette performance (ou conscience méta-cognitive du communicateur préposé aux transferts de compétence en lecture et écriture). Ces deux fonctionnements ne sont pas nécessairement liés. Nous concevons facilement qu'un excellent

tennisman, par exemple, puisse être un mauvais instructeur de tennis. Le professeur de français aiguisé son observation, prend conscience des besoins de ses élèves et y répond en respectant leurs attentes.

Ce savoir-faire pédagogique peut faire l'objet d'un apprentissage à condition que nous ayons une image adéquate du mécanisme qui le sous-tend. Nous y parvenons par l'analyse de l'expérience des *maîtres* ; nous utilisons à cet effet des représentations complexes de l'objet étudié comme on se sert d'une carte pour explorer un territoire. Telle est la fonction des modèles pédagogiques. Nous faisons usage d'ailleurs de plusieurs de ces cartes simultanément pour affronter les multiples facettes de la réalité. En ce qui concerne les *objectifs cognitifs* de l'enseignement du français, par exemple, nous explorons actuellement l'approche relative à l'*Actualisation du potentiel intellectuel* (A.P.I.) que Pierre Audy⁶ articule à partir des fonctions cognitives de Feuerstein et du modèle de Sternberg dont les taxonomies sont complémentaires.

Cette approche nous conduit à considérer les démarches relatives à la lecture et à l'écriture comme des cas particuliers d'un processus plus général, celui de la résolution d'un problème. De la sorte, les apprentissages propres au français sont placés dans le contexte de la formation fondamentale ; leur niveau de difficulté et leur enchaînement peuvent être établis en fonction des habiletés intellectuelles et des stratégies cognitives qu'ils impliquent. Comme une didactique analogue est mise au point dans d'autres départements, nous assisterons à l'émergence d'un langage pédagogique adapté aux échanges didactiques interdisciplinaires. Car l'A.P.I. étudie l'efficacité cognitive précisément dans le cadre général du processus de

résolution de problèmes envisagé comme une séquence à trois phases : le traitement des données sensorielles (input), la mise en œuvre des données conceptuelles (élaboration) et leur traduction sur le plan moteur (output). Ainsi, la compétence langagière observée chez un élève dans le contexte de la communication écrite sera interprétée comme étant le résultat de méta-composantes qui transcendent et orientent des composantes simples regroupées autour de chacune des trois phases du processus de lecture et d'écriture qu'elles actualisent. L'inventaire des composantes et des méta-composantes identifie actuellement 59 unités. Le regroupement des composantes en fonction des étapes de la résolution du problème n'exclut pas que toutes ces fonctions soient en interaction, ce qui suggère la complexité des processus cognitifs.

L'A.P.I. nous place dans un univers dynamique où l'on peut modifier à tout âge la structure de l'intelligence d'un individu. L'espoir est donc permis, non seulement pour les élèves, mais également pour les maîtres. Nous sommes loin de la vision statique du Q.I. invariable. Ce postulat, déjà battu en brèche par l'étude de l'influence que les attentes des maîtres peuvent avoir sur la performance de leurs élèves, est ici contesté par le rôle bienfaisant de la *médiation*⁷ systématisée dans le traitement des dysfonctions responsables des retards de performance langagière. Car, au lieu de parler d'absence de potentiel (ou de Q.I. faible) dans le cas d'un élève aux prises avec des difficultés en français, nous serons portés à supposer un retard de performance attribuable à un manque de médiation. Le concept de médiation est un ajout qui enrichit aussi bien le schème stimulus-réponse, cher aux behavioristes, que celui de Piaget (stimulus-organisme-réponse) par l'identifi-

*L'information
des Maîtres*

cation d'un rôle de catalyseur impliqué dans toute expérience d'apprentissage.

Conclusion

Oui, la formation pédagogique est nécessaire au professeur de français. Cela dit, nous n'avons pas avancé d'un pas si nous ne précisons pas la nature de cette formation dont les traits pertinents nous semblent être : l'analyse rigoureuse de l'expérience d'apprentissage, l'utilisation de modèles à haut pouvoir heuristique et la référence explicite au contexte de la formation fondamentale. Dans le domaine particulier de la compétence langagière, par exemple, l'A.P.I. de Pierre Audy suggère au professeur de français une nouvelle prise de conscience de son rôle culturel de soutien. Évidemment, le projet pédagogique débordé le cadre restreint des objectifs cognitifs. La formation du professeur de français (comme celle de son élève) doit assumer l'être global, car c'est la totalité de la personne qui s'exprime dans l'acte de langage. Cette gestion de la globalité est déterminée par notre perception du devenir. C'est ainsi que nous construisons tous les jours notre image de la réalité à partir du tissu serré de nos croyances : l'expérience des citoyens de Châteauguay et celle de leurs concitoyens mohawks diffère dans la mesure où elle n'est pas structurée par les mêmes schèmes directeurs qui intègrent leur perception des enjeux en fonction des postulats auxquels ils adhèrent. Dans l'univers de la communication, nul n'est un observateur neutre de la situation. Ce rôle confortable n'est même plus possible, après Einstein, pour l'expérimentateur scientifique, encore moins pour le professeur de français.

Le pédagogue lit donc le présent dans l'attente du futur comme le photographe place son éprouvette dans la solution appro-

priée pour voir apparaître l'image attendue. La loi de cette prospective n'est pas binaire ; il y a place pour la logique floue, la pensée latérale et la créativité qui contestent la tyrannie linéaire du oui et du non en ajoutant les différents degrés de la postulation. Aussi, dans le cadre précis de la relation pédagogique, la croyance agit. Tautologique, elle organise une démonstration à partir de l'expérience en fabriquant ses propres preuves avec la meilleure bonne foi. Le professeur qui croit qu'« il n'y a rien à faire avec tel élève » vérifie sans cesse le bien-fondé de son avancé avec l'entière collaboration de son disciple. Il en est de même de celui qui croit le contraire. Ainsi, l'architecture complexe des modèles pédagogiques auxquels le pédagogue obéit repose sur ses propres paris, qu'il voit confirmés tous les jours. Il importe donc de choisir ses croyances dont on est responsable à quarante ans, comme on est alors, dit-on, « responsable de son visage ». ●

Notes

1. Association des Professionnels de l'Enseignement du Français au Collégial.
2. Association québécoise de pédagogie collégiale.
3. PERfectionnement et FORmation des MAîtres, qui existe depuis 1973.
4. Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage.
5. Paul Valéry, *Note et digression, Oeuvres*, t. I, p. 1201, La Pléiade.
6. AUDY, Pierre, *Actualisation du potentiel intellectuel*, UQAT, août 1990.
7. Dans une situation de résolution de problème, intervention du pédagogue qui, en temps réel sélectionne, calibre et structure le stimulus pour l'adapter au profil cognitif de l'élève et enrichir ainsi son répertoire de stratégies.

*L'information
des Maîtres*