

## Malaise dans l'éducation

François Rochon

Professeur de français  
Cégep de Saint-Laurent

Il y a, à l'heure actuelle, et depuis un certain nombre d'années déjà, un malaise généralisé dans l'éducation, – un malaise à la fois profond, insidieux, peut-être même irréversible. Et l'incapacité de le reconnaître véritablement, ou encore son occultation qui équivaut bien souvent à un refus à peine voilé d'en saisir toute l'ampleur sinon à une démission quant à la tâche même d'éduquer, constitue non seulement un indice mais aussi une des causes les plus pernicieuses de ce malaise.

Certes, la question de l'éducation est fort complexe, les enjeux sont multiples et les intervenants nombreux. L'esprit de réforme, qui souffle sur le Québec depuis des décennies et qui a présidé à d'incessants changements de programmes, au point de révéler une véritable compulsion nationale, participe de ce malaise qu'il ne parvient pas à dissiper mais, bien au contraire, à entretenir et parfois même à amplifier. Quand on en arrive à redéfinir toute l'éducation, du primaire à l'université, en fonction de compétences à maîtriser plutôt que de connaissances à acquérir, comme le proclament les tenants de la présente réforme ; quand on se trouve à assujettir l'éducation au modèle de la production et de la rentabilité industrielles, en faisant signer aux écoles des plans de réussite et des contrats de performance ; et quand on fait reposer la réussite scolaire d'abord et avant tout sur les stratégies pédagogiques des enseignants et non sur l'esprit d'application des élèves et le temps qu'ils consacrent à leurs études, c'est qu'il y a manifestement un grave problème, une immense confusion, un trouble profond dans lequel on est en train de s'enliser sérieusement.

En janvier dernier, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial faisait paraître un « rapport synthèse » sur la formation générale dispensée dans les cégeps, qui a suscité bon nombre de critiques. Il convient de revenir sur ce rapport, fort emblématique du malaise qui frappe l'éducation, avant que certaines de ses recommandations ne soient appliquées.

Nous vous présentons ici un autre texte de réaction au rapport synthèse de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial paru en janvier 2001 et intitulé **Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études**. Une brève présentation de ce rapport ainsi qu'un extrait où sont exposées les recommandations au terme de l'évaluation ont paru dans l'avant-dernier numéro de **Pédagogie collégiale** (vol. 14, n° 3) aux pages 46 et 47.

### ÉDUCATION ET RÉUSSITE

Il faut dire d'abord que ce que la Commission évaluait n'était pas l'enseignement comme tel, c'est-à-dire le travail réel d'apprentissage qui se fait en classe, mais la « mise en œuvre » de la réforme de 1993. Pour ce faire, la Commission a commandé des rapports d'autoévaluation aux administrations locales, elle a étudié des plans cadres et des plans de cours, et elle a rencontré assez brièvement des groupes de professeurs et d'élèves. Au cégep où j'enseigne, la rencontre conjointe des enseignants de français, d'éducation physique et des cours complémentaires a duré un peu plus d'une heure et demie. Or, la Commission ne s'est pas contentée d'évaluer le respect des devis de la réforme, elle a aussi apposé des sceaux de qualité générale aux cégeps. Paradoxe troublant : ou bien ces sceaux ne tiennent pas compte de l'enseignement réel dispensé dans les cégeps, car la classe n'a pas été un objet d'évaluation, ce qui ne laisse pas d'étonner étant donné que l'apprentissage en classe constitue l'activité principale d'une école ; ou bien ces sceaux englobent l'enseignement, sans que celui-ci ait été pris en compte, de sorte que la pertinence et la justesse de l'évaluation de la Commission laissent grandement à désirer. Dans les deux cas, on mesure à quel point l'évaluation est parcellaire, insuffisante et peu rigoureuse.

L'une des mesures que la Commission recommande dans son rapport, et qui a suscité de nombreuses réactions de protestation, consiste à modifier les premiers cours de français et de philosophie de manière « à favoriser l'augmentation du taux de réussite<sup>1</sup> » de

1. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, 2001, p. 28. Toutes les citations provenant de ce rapport et leurs références seront indiquées dans le corps du texte, avec le numéro de page entre parenthèses.

ces deux cours. En philosophie, la modification consisterait « à introduire un contenu thématique susceptible d'intéresser les élèves à cette matière » (p. 30). Si l'idée d'étudier la philosophie en fonction de thèmes est certes justifiée, l'objectif qui la sous-tend est cependant fort problématique : subordonner le choix d'un thème à l'augmentation du taux de réussite est un exercice périlleux, qui n'a rien de bien philosophique et qui peut en outre se révéler peu concluant. Quel thème faut-il retenir ? « À titre d'exemple, écrit la Commission, le thème de la démocratie, ou de la citoyenneté, se prêterent (*sic*) bien à une telle approche » (p. 30). Où la Commission a-t-elle vu que ces thèmes, si intéressants soient-ils, garantissent que les élèves réussiront mieux leur premier cours de philosophie ? On est ici à la croisée de la pensée magique et d'un présupposé des plus dangereux : en pensant que les taux de réussite vont miraculeusement augmenter selon que tel ou tel thème est retenu, on se trouve à présupposer que les élèves réussissent non en raison du travail qu'ils accomplissent mais à cause du contenu d'un cours qu'il faut déterminer en fonction de leur intérêt présumé.

*On se trouve à présupposer  
que les élèves réussissent  
non en raison du travail qu'ils accomplissent  
mais à cause du contenu d'un cours  
qu'il faut déterminer  
en fonction de leur intérêt présumé.*

Quant au premier cours de français, la Commission recommande d'offrir deux « options », « la première axée sur la littérature selon la pondération actuelle, la seconde sur la littérature et la consolidation du français écrit ainsi que des habiletés de rédaction » (p. 29). En d'autres termes, la Commission recommande, pour la deuxième option, de réduire la part de littérature pour la remplacer par des exercices et des travaux écrits, de façon à augmenter le taux de réussite du premier cours. Le nombre d'heures consacrées aux travaux en classe passerait alors de 2 à 3 (sur 4 heures par semaine), et le nombre d'élèves en classe diminuerait à 20 ou 25 (il est en moyenne entre 35 et 40). Pareilles mesures posent de nombreux problèmes. D'abord, un problème d'équité : si l'on crée deux options pour un même cours, comportant un même nombre de crédits mais un contenu différent, on ouvre la porte à toutes sortes de contestations de la part des élèves qui pourraient ainsi alléguer un mauvais classement pour justifier l'échec du cours de la première option. Ensuite, un problème de

surpopulation dans certains cours : c'est aux collèges, et non au ministère de l'Éducation, que la Commission recommande de diminuer les groupes de la deuxième option ; or, cette mesure aurait pour conséquence d'augmenter considérablement le nombre d'élèves dans les autres cours de français (qui dépasse les 40 assez souvent), car les coûts que représente la formation de petits groupes seraient absorbés par les administrations locales et non par le Ministère. Enfin, la création de ces deux options, si tant est qu'elle améliore le taux de réussite du premier cours, ne réglerait en fait rien : on ne ferait que déplacer le problème au deuxième cours de français, qui obtiendrait un taux de réussite équivalent à celui du premier cours actuel. Recommandera-t-on alors de créer là aussi deux options ? Assisterons-nous en fin de compte à un système d'éducation à deux vitesses ?

Ce qui est le plus navrant dans le rapport de la Commission, c'est le fait de concevoir la réussite de manière essentiellement statistique. Tout est affaire de chiffres, de pourcentages à calculer, de courbes à établir dans un tableau et de taux à améliorer. On tenterait en vain de trouver une véritable visée éducative dans les recommandations que formule la Commission : on ne cherche pas tant à éduquer, par l'apprentissage de la philosophie et de la littérature, qu'à faire augmenter les taux de quelques points. C'est même écrit noir sur blanc : « Certaines recommandations, lit-on dans le rapport, visent précisément à augmenter les taux de réussite au premier cours des disciplines qui présentent les taux d'échec les plus élevés » (p. 66), soit en philosophie et en français. On confond lamentablement éducation et statistique.

#### *CRISE DE LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES*

Dans une lettre au *Devoir* parue le 1<sup>er</sup> mars dernier, le président de la Commission, M. Jacques L'Écuyer, se défendait bien de vouloir baisser le niveau des cours. « Bien au contraire »,

*Ce qui est le plus navrant  
dans le rapport de la Commission,  
c'est le fait de concevoir la réussite  
de manière essentiellement statistique. [...]  
On ne cherche pas tant à éduquer,  
par l'apprentissage de la philosophie  
et de la littérature,  
qu'à faire augmenter les taux  
de quelques points.*

assurait-il. À preuve, dans le cas des deux options proposées pour le premier cours de français, « les éléments de compétence [...] demeureront inchangés, tout comme les critères de performance qui permettront de juger l'atteinte de l'objectif des cours ». En termes moins sibyllins, l'élève devra écrire une analyse littéraire de 700 mots. Or, si le type d'exercice reste le même, le contenu littéraire change considérablement dans la deuxième option. Il est coupé du quart au moins, puisque la Commission recommande de réduire le nombre d'heures de cours consacrées à la littérature au profit de périodes de travaux en classe. Ainsi, sur 60 heures de cours, l'élève ne recevrait plus que 15 heures d'enseignement de la littérature (plutôt que 30) et passerait 45 heures à faire des exercices de rédaction. Comment ne pas penser qu'on assiste à une baisse du niveau des cours quand on sait, comme le rappelle M. L'Écuyer dans sa lettre, qu'un des objectifs des cours de français est « d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel » ? Comment peut-on élargir des connaissances en diminuant le nombre d'heures qui y est consacré ? Au-delà du paradoxe criant, c'est à une forme de démission culturelle que l'on se trouve à souscrire.

*Comment peut-on élargir des connaissances en diminuant le nombre d'heures qui y est consacré ?  
Au-delà du paradoxe criant, c'est à une forme de démission culturelle que l'on se trouve à souscrire.*

Il faut dire cependant que pareille position est tout à fait conforme au dogme de l'éducation par compétences : ce qui importe, dans cette perspective, n'est pas tant les connaissances d'ordre culturel transmises par les enseignants et acquises par les élèves, que la compétence que ces derniers doivent maîtriser, c'est-à-dire dans les cours de français la réalisation d'un type de rédaction particulier. Toute la formation générale est organisée, dans le discours officiel, en fonction de ce principe. Ainsi, au chapitre de la lecture, pour les quatre cours de français qui totalisent 240 heures en classe et 165 heures de travail à la maison, le ministère de l'Éducation a fixé à huit seulement le nombre d'œuvres minimal à lire. Sur ce point, la situation est pire en philosophie : pour les trois cours qui totalisent 150 heures en classe et 135 heures de travail à la maison, le Ministère n'a établi aucun critère minimal. Si un bon nombre d'enseignants ne s'en tiennent pas à ce régime minceur et travaillent avec le souci de donner une culture à leurs élèves, il faut cependant voir à quel point ce discours est en train de créer une véritable crise de la transmission des connaissances

*Ce discours est en train de créer une véritable crise de la transmission des connaissances au Québec.  
Car plus on insiste sur les compétences que les élèves doivent maîtriser, plus on réduit les connaissances qu'on leur transmet.*

au Québec. Car plus on insiste sur les compétences que les élèves doivent maîtriser, plus on réduit les connaissances qu'on leur transmet. Ce que la Commission recommande pour la deuxième option du premier cours de français, c'est un pas de plus dans cette voie. Et non seulement on se trouve à réduire la part de littérature, mais on s'illusionne grandement en pensant pallier, de manière si expéditive, des problèmes de maîtrise du français que onze ans de primaire et de secondaire n'ont pas su régler.

S'il y a un chapitre de la réforme de 1993 qui consacrait déjà cette crise de la transmission, et qu'il faudrait repenser de fond en comble, c'est bien celui que le ministère de l'Éducation a imposé aux collèges sous le nom de « formation générale propre ». Embrouillée à souhait, jamais expliquée en termes clairs et concrets, contradictoire dans son principe, cette formation, qui comprend un cours de français, un cours de philosophie et un cours d'anglais, est l'exemple même d'un type d'éducation élaboré sans souci de contenu culturel. Il convient ici de citer plus longuement des extraits du rapport pour montrer jusqu'à quel point le cafouillage peut aller : l'intention générale de cette formation, rappelle la Commission, « est de consolider et d'enrichir les compétences de la composante de formation générale commune, d'une part, et, d'autre part, de compléter, dans les cas où cela est nécessaire, cette dernière par des éléments de compétence particuliers liés aux besoins de formation générale propres au domaine d'activité professionnelle et au champ de savoir » (p. 42-43). Or, cette intention est à la fois incongrue et inapplicable : il n'y a pas de littérature ou de philosophie qui puissent s'étudier en fonction des compétences qui sont propres à tel ou à tel programme.

*Il n'y a pas de littérature ou de philosophie qui puissent s'étudier en fonction des compétences qui sont propres à tel ou à tel programme.*

Étudier la littérature en fonction d'un « domaine d'activité professionnelle » est une idée aussi saugrenue qu'étudier ce domaine en fonction d'une esthétique littéraire ou d'un système philosophique.

L'incongruité de cette formation est telle, du reste, que la Commission note dans son rapport qu'« un peu plus de la moitié des collègues a connu des difficultés à implanter la formation générale propre » (p. 44). Or, plutôt que de tirer les conclusions qui s'imposent, à savoir l'abandon de ce type de formation au profit de la consolidation de la formation générale commune, la Commission s'en tient à parler de la « réticence » des départements de français et de philosophie, d'« interprétation restrictive » des enseignants et d'objections « autant d'ordre sémantique qu'idéologique » (p. 44-45) sans toutefois en reprendre une seule. En un mot, pour la Commission, le problème n'est pas tant dans cette formation, si incongrue soit-elle, que dans la résistance des enseignants à la mettre en œuvre. L'astuce est grossière : plutôt que de reconnaître que cette idée de formation générale propre s'apparente à une erreur, on préfère accuser les enseignants qui s'y objectent.

Il est courant, d'ailleurs, de parler de la résistance des enseignants pour camoufler les ratés de réformes éducatives souvent mal pensées et appliquées de façon précipitée. Or, il faudra bien comprendre, un jour, qu'il y a aussi, au ministère de l'Éducation et chez les instances officielles qui gravitent autour de ce dernier, une résistance sourde, tenace, inexplicée et injustifiée, qui contribue pour une part importante au malaise dans lequel l'éducation se trouve présentement au Québec. ❏

frochon@cegep-st-laurent.qc.ca

*Plutôt que de reconnaître que  
cette idée de formation générale propre  
s'apparente à une erreur,  
on préfère accuser les enseignants  
qui s'y objectent.*

*Il est courant, d'ailleurs,  
de parler de la résistance des enseignants  
pour camoufler les ratés  
de réformes éducatives souvent mal pensées  
et appliquées de façon précipitée.*

*François ROCHON enseigne la littérature au cégep de Saint-Laurent depuis 1988. Il a obtenu en 1993 un doctorat en littérature comparée de l'Université de Montréal avec une thèse intitulée Savoirs de la fiction et crises du sujet, dans laquelle il a analysé les jeux interdiscursifs de savoirs scientifiques dans les œuvres de Lewis Carroll, Raymond Roussel et Italo Calvino. Il a publié des articles dans quelques revues au Québec, notamment dans Dires, dont il a fait partie du comité de rédaction de 1991 à 1996. Il a collaboré récemment à l'édition 2000 de L'encyclopédie du Canada, dont il a également été un des conseillers littéraires.*