

Une éducation confisquée

Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois, de Normand Baillargeon, Presses de l'Université de Montréal, 170 p.

Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique, de Jacques Lecavalier et Suzanne Richard, Chenelière Éducation, 91 p.

François Rochon

Numéro 236, printemps 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/64191ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Spirale magazine culturel inc.

ISSN

0225-9044 (imprimé)

1923-3213 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Rochon, F. (2011). Compte rendu de [Une éducation confisquée / *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, de Normand Baillargeon, Presses de l'Université de Montréal, 170 p. / *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique*, de Jacques Lecavalier et Suzanne Richard, Chenelière Éducation, 91 p.] *Spirale*, (236), 64–66.

Une éducation confisquée

PAR FRANÇOIS ROCHON

CONTRE LA RÉFORME. LA DÉRIVE IDÉOLOGIQUE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION QUÉBÉCOIS

de Normand Baillargeon

Presses de l'Université de Montréal, 170 p.

ENSEIGNER LA LITTÉRATURE AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL. UNE DÉMARCHE STRATÉGIQUE

de Jacques Lecavalier et Suzanne Richard

Chenelière Éducation, 91 p.

Depuis son implantation en 1999, la réforme de l'éducation, baptisée en 2005 « nouveau pédagogique », n'a cessé de susciter son lot de critiques, de remises en question et de contestations. Il faut dire que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en transformant une réforme qui devait à l'origine rehausser les programmes d'études de l'école primaire et secondaire, a plus que prêté le flanc à la controverse : l'appellation officielle vient consacrer une longue dérive, commencée très tôt, c'est-à-dire peu de temps après les États généraux de l'éducation de 1996, qui a subordonné la refonte du curriculum aux impératifs d'un renouvellement des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation. Aussi la mission première de l'école, qui est d'instruire, se trouve-t-elle diluée, voire partiellement liquidée, au profit de celle d'offrir à l'élève les moyens de se réaliser comme individu — comme si l'éducation dite nationale était essentiellement une affaire de croissance personnelle.

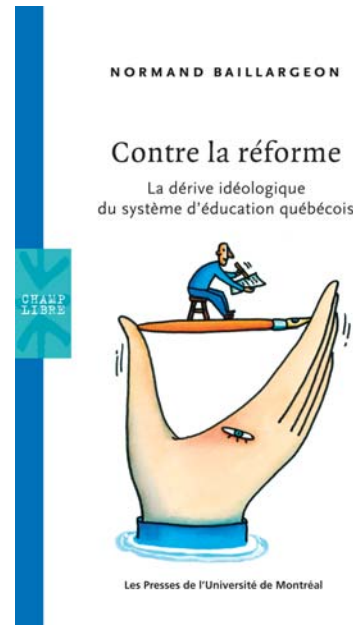
Professeur à l'UQAM, spécialiste des « fondements de l'éducation », ainsi qu'il se présentait dans son livre à succès *Petit cours d'autodéfense intellectuelle* publié en 2005 (Lux éditeur), Normand Baillargeon s'attaque à cette dérive qui conduirait à un véritable et immense gâchis. Sans en retracer l'histoire¹, il en circonscrit les enjeux sur le plan philoso-

phique, tout en déplorant la confiscation de l'éducation au profit d'une idéologie pédagogique des plus discutables.

PÉDAGOGIE ET CONNAISSANCE

Contre la réforme rassemble des textes que Baillargeon a publiés entre 2004 et 2009. Aux trois premiers chapitres, qui portent sur les présupposés philosophiques de la réforme, succèdent dix courtes chroniques sur des sujets plus précis tels l'évaluation, le cours d'éthique et de culture religieuse, l'enseignement des arts, le recours obligé à Internet, etc. Un seul texte a paru dans une revue d'éducation ; pourtant, signale l'auteur dans son avant-propos, « ce n'est pas faute d'avoir essayé. [...] Dans le milieu de l'éducation, il était interdit, sous peine de sanctions symboliques assez fortes, d'exprimer des réserves ou de formuler des critiques à l'endroit du système qui se mettait en place. »

Pour exposer les failles de la réforme, Baillargeon procède à une critique de ses fondements, à savoir le constructivisme, et plus précisément le constructivisme radical ou socioconstructivisme. Élaboré par Ernst von Glasersfeld, psychologue et cybernéticien américain d'origine allemande, le socioconstructivisme est présenté par Baillargeon comme une théorie de la connaissance : tout savoir étant



construit, sous la dépendance d'un sujet qui ne peut s'affranchir de lui-même ni de sa société, il n'y aurait pas de connaissance véritable du monde car il est impossible de garantir que le savoir, quel qu'il soit, corresponde au réel. À ce scepticisme, qui a pour effet de relativiser tout savoir du seul fait qu'il est construit et de remettre ainsi en question l'école comme lieu de transmission de connaissances, s'associe un pragmatisme à courte vue : le seul savoir pertinent est celui qui a une utilité dans la vie de ceux qui le construisent. Au principe de vérité, les socioconstructivistes substituent celui de viabilité : le savoir n'est plus une quête de vérité, qui procède par découvertes et erreurs, mais une recherche d'efficacité dans la vie pratique. D'où la devise bien connue des réformistes : seuls les savoirs dont les élèves se servent pour acquérir une compétence auraient du sens pour ces derniers.

Dans le meilleur chapitre du livre, Baillargeon s'en prend à cette théorie en exposant ses « sept péchés capitaux » :

l'idéalisme, le relativisme cognitif, l'empirisme subjectiviste, le pragmatisme, le formalisme, la tendance endoctrinaire, l'illusion de progressisme politique. Non sans indignation, Baillargeon s'attaque à chacun de ces péchés, en retraçant leur filiation philosophique et en esquissant leurs conséquences néfastes dans le cadre scolaire. De ce procès très bien mené, dans lequel l'auteur donne souvent et longuement la parole à Glaserfeld, il ressort que le constructivisme radical constitue un syncrétisme théorique qui ratisse large, de Berkeley à Dewey et à Piaget, et qui compte ses défenseurs locaux parmi un certain groupe d'universitaires québécois qui ont rendu hommage au maître en 2004 (cf. P. Joannert et D. Maciotta [dir.], *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld*, Presses de l'Université du Québec). Le relativisme cognitif conduit tout droit à la diminution des savoirs disciplinaires dans le cursus scolaire et à la valorisation accrue des stratégies et des techniques liées à l'acquisition de compétences.

Si claire et juste soit-elle, la critique de Baillargeon manque de précision quant au programme de formation de l'école qui est en cours depuis onze longues années au Québec. On sent bien que les idées de Glaserfeld et de ses épigones ont eu une influence considérable sur l'élaboration de ce programme, et qu'elles vont de pair avec une approche par compétences, mais Baillargeon s'en tient, dans les trois grands textes de son livre, à une présentation générale de cette théorie, en insistant sur son caractère dogmatique et discutable, plus qu'il ne retrace dans le détail la présence de ces idées dans le programme lui-même. Ce travail est d'autant plus nécessaire que les textes ministériels ne comportent pas (ou très peu) de références directes à Glaserfeld (on préfère citer, par exemple, les travaux de Philippe Perrenoud).

ENSEIGNER LA LITTÉRATURE À LA SAUCE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Ce que Baillargeon ne démontre pas, un ouvrage de didactique portant sur l'enseignement de la littérature au secondaire et au collégial le fait — mais de façon bien involontaire ! L'ironie de la vie intellectuelle veut que le principal inté-

rêt du livre réside dans le fait qu'il nous permet d'envisager, bien malgré lui, comment l'approche socioconstructiviste, pleinement assumée par les deux auteurs, mène à une éducation étriquée.

Respectivement enseignant de français au Collège de Valleyfield et présidente de l'Association québécoise des professeurs de français, tous deux docteurs en didactique, Jacques Lecavalier et Suzanne Richard élaborent, à partir d'un courant issu des nouvelles pédagogies, une « *démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL)* » en accord avec le programme du Ministère : celle-ci « *ne repose pas sur la transmission de connaissances déclaratives (notions), mais sur l'aide à l'apprentissage* ». Quoique les travaux de Glaserfeld n'y soient pas mentionnés, on reconnaît néanmoins sans peine tous les poncifs du socioconstructivisme alliés à ceux de l'approche par compétences : le savoir conçu comme une entreprise de « *coconstruction* » redevable de l'interaction des élèves entre eux, et non comme un discours organisé qui doit être transmis ; l'opposition entre enseignement et apprentissage, qui prescrit au professeur un rôle de « *médiateur* », d'« *animateur* », de simple intervenant qui doit en dire le moins possible, de sorte que son travail consiste en stratégies à appliquer ; la pédagogie par projets, qui valorise à outrance le travail en équipe au point de faire de cette dernière une instance de normativité à la fois comportementale et intellectuelle ; le découpage minuté des activités d'enseignement et d'apprentissage ; enfin, la recherche planifiée de compétences transférables et l'apologie de la métacognition.

Longuement exposée sous forme de procédure à suivre, illustrée en outre par un DVD et un site Internet, la DSEL réduit l'étude de la littérature à un exercice d'intuitionnisme que les élèves pratiquent sous la supervision d'un enseignant qui travaille davantage à titre de stratège pédagogique que de maître en littérature. Ce qui, à la fin, donne des résultats fort minces, malgré toute la bonne foi des auteurs et leur affection pour les élèves. Ainsi, la lecture en groupe d'*Héloïse*, roman mineur d'Anne Hébert, a-t-elle accredité une interprétation fort discutable qui consiste à ramener les personnages féminins (y compris

le vampire Héloïse) au symbole de la mère (« *Bernard cherche sa mère dans les femmes qu'il aime* »), ou à réduire le « *féminisme d'Anne Hébert* » à un rapport de forces primaire entre les sexes (« *les femmes étaient fortes et les hommes, faibles* »). Et pourtant, l'échéancier de travail indique qu'on peut passer jusqu'à dix heures, dans une classe de cinquième secondaire, pour aboutir à si peu. Quant aux cours de littérature au collégial, l'échéancier signale que la DSEL ne permettrait pas de réaliser plus de deux « *projets de lecture* » par session, soit l'étude de six œuvres en trois cours (Français 101, 102, 103), si on appliquait intégralement cette méthode.

UNE LÉGITIMITÉ DÉFAILLANTE

À la misère culturelle et à la pauvreté intellectuelle auxquelles la DSEL confine les élèves, s'oppose l'abondance de citations et de références à de multiples ouvrages de pédagogie, auxquels ont recours Lecavalier et Richard pour présenter leur démarche et tenter de la légitimer — les auteurs invoquent un savoir hautement organisé, fonctionnant sur le modèle de l'autorité académique, pour faire la promotion d'une pédagogie de l'intuition, de l'apprentissage communautaire et du relativisme cognitif. De plus, et de manière fort paradoxale, la meilleure partie de l'ouvrage va à l'encontre de la doctrine même du socioconstructivisme : un cinquième du livre est consacré à l'exposé théorique de notions d'analyse littéraire que les élèves ne peuvent utiliser ni connaître que si elles sont enseignées de façon systématique. Cette contradiction est fort significative : elle invalide l'opposition entre enseignement et apprentissage, dans la mesure où l'apprentissage de telles notions ne peut se faire sans enseignement explicite ; elle montre en outre les limites intellectuelles de toute démarche pédagogique qui respecte à la lettre les préceptes du socioconstructivisme ; elle accuse enfin le caractère proprement idéologique de ce courant pédagogique qui, faute de consistance sur le plan logique et épistémologique, affirme des positions dogmatiques sans en reconnaître l'insuffisance ni même pouvoir s'y tenir réellement.

Un des problèmes les plus graves de la réforme a trait à sa légitimité, envisagée

tant sur le plan intellectuel qu'institutionnel. Baillargeon déplore ainsi que le projet *Follow Through*, une longue étude menée aux États-Unis sur diverses méthodes pédagogiques, soit « *scandalusement peu connu* », voire ignoré, alors qu'il fait la preuve de l'efficacité des méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage au détriment du socioconstructivisme. Pareille lacune remet en question le sérieux de la recherche en pédagogie et, par extension, accentue la suspicion qu'on peut entretenir à l'égard des prétendues sciences de l'éducation. La DSEL nous donne un exemple de plus de cette légitimité défaillante : alors que les auteurs affirment que leur démarche est

« *fondée et validée* », au début de leur ouvrage, par la simple mention de « *recherches actuelles en didactique de la littérature* », il leur suffit de quelques témoignages d'enseignants et d'élèves pour conclure qu'elle est efficace et constitue même « *un gain par rapport à l'enseignement traditionnel* ».

Ce manque de rigueur n'a d'égal que l'alliance qui existe entre le MELS et certaines facultés d'éducation, qui est en fait une forme de collusion vertement dénoncée par Baillargeon. Universitaires et fonctionnaires se sont unis dans l'élaboration de l'actuelle réforme, prenant appui les uns sur les autres pour établir leur légitimité, non sans détourner les

États généraux de l'éducation vers une vision pédagogique fortement idéologisée. Constat troublant : plus encore qu'une dérive, l'éducation au Québec semble avoir été l'objet d'une confiscation de la part d'apparatchiks plus intéressés à jouer aux apprentis sorciers que soucieux d'offrir une véritable instruction aux jeunes Québécois. ⊥

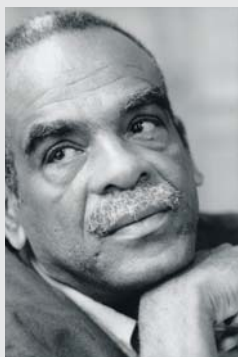
1. Pour connaître l'histoire de cette réforme dans ses moindres détails, depuis les États généraux de l'éducation tenus en 1996 jusqu'à la controverse qui bat encore son plein en 2010, on consultera avec intérêt et profit l'excellent ouvrage d'Anthony Cerqua et Clermont Gauthier, *Esprit, es-tu là ? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010.

Édouard Glissant : les outils du poète

IN MEMORIAM 

PAR LISE GAUVIN

Né en 1928 à Sainte-Marie en Martinique, Édouard Glissant — poète, dramaturge, romancier et essayiste — s'est éteint le 3 février 2011 à Paris. À l'invitation de *Spirale*, Lise Gauvin rappelle ici succinctement la pensée et l'œuvre de cet écrivain immense.



Édouard Glissant. Photo : J. Sassier

Gaston Miron, pour qui Édouard Glissant avait une affection toute fraternelle, aimait évoquer les outils du poète, ramenant ainsi l'acte d'écrire à une forme d'artisanat ancrée dans le réel. Édouard Glissant, quant à lui, a mis au point les outils nécessaires à la compréhension du monde contemporain, un monde en constante mutation dont les modèles sont à chercher aussi bien dans le registre du poétique que du philosophique. Car il n'y a de pensée véritable, selon lui, que celle qui rejoint le poème, « *celui-ci étant la seule dimension de vérité ou de permanence ou de déviance qui relie les présences du monde* ». D'où cette « *poétique de la relation* » qu'il s'applique à développer dans chacun de ses livres, y associant la notion de rhizome, qu'il emprunte à Deleuze et Guattari, mais aussi celle de créolisation, qu'il définit comme un processus permanent, et celle d'archipel, qui fait image en renvoyant à un ensemble consti-

tué d'éléments voisins, non hiérarchisés, dont chacun garde pourtant son identité propre. Glissant a toujours défendu l'appartenance à un lieu, à la condition que ce lieu ne soit pas synonyme de repli mais d'ouverture. Le Tout-Monde qu'il décrit n'a rien d'un universel abstrait, mais correspond plutôt à « *la quantité réalisée de toutes les différences du monde* ».

À propos des langues, il a tenu à souligner le fait que lorsqu'une langue disparaît, l'humanité entière s'appauvrit. L'écrivain d'aujourd'hui, précise-t-il, écrit en présence de toutes les langues du monde et son écriture participe de ce qu'il désigne comme « *l'imaginaire des langues* » : « *même quand il ne connaît aucune langue, il tient compte, qu'il le sache ou non, de l'existence de ces langues autour de lui* . »

C'est cette pensée en mouvement, réfractaire à toute idée de système, que nous avons eu le privilège d'entendre lors de conférences faites à Montréal en 1995 et qui ont donné lieu à *l'Introduction à une poétique du divers*, ouvrage qui a permis la relance du prix de la revue *Études françaises*. Au cours des vingt dernières années, j'ai pu interroger Glissant sur quelques-unes des questions qui lui tenaient à cœur. Je garde le souvenir d'un homme chaleureux, généreux de parole et résolument confiant dans le devenir de l'humanité.

Pour tous ceux qui l'ont fréquenté, il y a désormais un avant et un après Glissant. ⊥