

**De la dissertation à la dissertation :
réflexion sur l'évolution des devis ministériels
de la formation générale en français¹**

Karine Cellard, *Cégep de l'Outaouais/CRILCQ (UQÀM)*

Dans cette contribution au colloque *L'enseignement de la littérature au collégial : et si on l'imaginait autrement*, j'avais l'intention de vous entretenir de quelques paradoxes issus de la transformation des pratiques enseignantes engendrées par la réforme Robillard. Un propos de nature plutôt institutionnel et théorique, donc, mais motivé par ma propre expérience devant le désengagement et le conformisme que je constate souvent dans ma classe de littérature et qui, jusqu'à un certain point, peuvent être attribuables à une manière d'enseigner et d'évaluer. Évidemment, dans un monde où le langage de l'image tend à remplacer l'écrit et dans le contexte de la formation générale obligatoire, aucune recette miracle n'est susceptible de renverser la donne, et les professeurs ne peuvent assumer seuls la responsabilité de l'engagement étudiant. Il m'apparaît toutefois pertinent de réfléchir aux facteurs structurels qui peuvent induire ce genre d'effets indésirables ainsi qu'aux marges de liberté dont nous disposons, à tout le moins, pour *éviter de les encourager*. Je vous propose donc de remonter dans le temps pour examiner l'évolution des devis ministériels en vigueur depuis 1994 et identifier le genre de pratiques pédagogiques auxquelles ils invitent.

Après quelque trois décennies de cours structurés par genres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) où les professeurs avaient été libres d'adopter les approches théoriques et les corpus de leur choix, la Réforme Robillard, on s'en souvient, proposait des devis ministériels beaucoup plus directifs et traditionnels qui ont forcément transformé notre manière d'enseigner la littérature. Alors que la formation collégiale était jusque-là réputée faire une large part aux corpus québécois et contemporain, la réforme implantée en 1994 imposait un revirement majeur en revenant à une conception patrimoniale de la littérature que certains ont perçu comme un « retour au collège classique² ». C'est que la première mouture des devis ministériels, sans tenir compte du renouvellement de l'histoire littéraire opéré depuis des décennies par la recherche universitaire, prescrivait l'usage de la notion vieillie de *courants littéraires* et réservait une large place à la littérature française du Moyen Âge jusqu'à nos jours³. C'est cette dimension de la réforme qui a provoqué au fil des ans les discussions les plus vives, la question de la place respective à accorder aux corpus français et québécois revenant périodiquement dans les

¹ Texte issu d'une communication présentée dans le cadre de la 1^{re} journée d'étude du LIREL, *L'enseignement de la littérature au collégial : et si on l'imaginait autrement*, organisée en partenariat avec le CRILCQ-UdeM, Carrefour des arts et sciences, Université de Montréal, 12 janvier 2018.

² Ce sont les doléances que relaie par exemple Martine Turenne dans « L'enseignement de la littérature au niveau collégial. Les Québécois ne font pas le poids ». Pour une synthèse des changements apportés par la réforme de 1994, voir Cellard, 2011 : 306-311.

³ Les devis ministériels ne faisaient pas allusion directement aux époques à étudier dans chacun des cours de la formation générale en français, mais puisque seul le cours de l'Ensemble 3 proposait un corpus composé « d'œuvres marquantes de la littérature québécoise », on pouvait en déduire que les cours des ensembles 1 et 2 devaient quant à eux porter sur la littérature française (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1994 : 8). À ce jour, c'est la répartition du corpus qui est encore la plus répandue.

médias⁴, tables-rondes et autres colloques de professeurs. Si la notion de courant littéraire a rapidement disparu des devis, on constate néanmoins qu'elle s'est largement imposée dans les classes, sans doute à cause de son rôle configurant dans les éditions successives des manuels d'histoire littéraire proposés par le marché scolaire pour accompagner les cours de français 101, 102 et 103.

Mais la réforme Robillard ne proposait pas qu'une réorientation dans les approches théoriques et les corpus littéraires : il s'agit d'un moment crucial sur le plan institutionnel puisque l'équilibre des disciplines s'en trouverait durablement bouleversé. En adoptant la terminologie constructiviste de l'approche par compétence, le programme de 1994 consacrait en effet l'emprise des sciences de l'éducation sur le niveau collégial au détriment des différentes spécialités disciplinaires. Pour la première fois, les devis mettaient l'accent sur une progression des pratiques d'écriture scolaire plutôt que sur des contenus à transmettre⁵. Ainsi, c'est depuis cette réforme que les étudiants doivent apprendre à rédiger une analyse littéraire dans le premier cours de la séquence, se consacrer à la dissertation explicative dans le deuxième et à la dissertation critique dans le troisième. Malgré quelques remaniements superficiels⁶, cette progression des pratiques d'écriture scolaire reste encore aujourd'hui le socle de la formation générale commune dans tous les cégeps, sanctionnée depuis 1998 par l'Épreuve uniforme de français. Mais bien entendu, puisque les collèges sont responsables de l'élaboration locale de leurs plans-cadres, les cultures départementales peuvent être assez différentes en dépit du caractère directif des devis, et je ne prétends pas ici décrire des pratiques uniformément répandues dans le réseau collégial. La critique que je formulerai sera issue de ma propre expérience, mais je soupçonne qu'elle rejoint celle de plusieurs collègues dont les départements ont eux aussi adopté un parcours didactique assez près de ce que suggèrent les devis ministériels et les multiples guides et manuels produits par l'édition scolaire depuis la fin des années 1990⁷. Ce qui me frappe le plus en dix ans d'enseignement de ces formes d'écriture pourtant pratiquées depuis plus d'un siècle, c'est que chez quantité d'étudiants, le respect du *format* attendu acquiert une telle importance qu'il finit par prendre le pas sur la démarche intellectuelle elle-même. Le souci de présenter le nombre requis d'idées principales et secondaires, de preuves textuelles et de marqueurs textuels finit ainsi par primer la logique

⁴ Le plus ardent défenseur de la place de la littérature québécoise a assurément été Louis Cornélius, qui y consacrait plusieurs des chroniques du *Devoir* réunies dans *À brûle-pourpoint. Interventions critiques* (2003) et avait même lancé l'idée de constituer une liste d'œuvres littéraires québécoises à faire lire à tous les jeunes du secondaire et du cégep (2006).

⁵ Vingt ans plus tard, force est d'admettre que cette emprise s'est consolidée et apparaît désormais comme une évidence : les professeurs de cégep sont non seulement des spécialistes de leur discipline mais aussi des professionnels de la pédagogie, bien qu'ils n'aient à la base aucune formation dans ce domaine. Les modalités variables d'encadrement du nouveau personnel enseignant, les diplômes de formation continue (notamment le MIPEC ou PERFORMA offerts par l'Université de Sherbrooke) ou les journées pédagogiques familiariseront les nouveaux professeurs avec des préoccupations et un vocabulaire généralement inconnus avant leur insertion professionnelle mais qui feront bientôt partie intégrante de leur pratique.

⁶ Lors de la révision de 1998, le « commentaire composé » et l'« explication de texte » joignent les formes acceptées dans l'Ensemble 1, et la « dissertation critique » remplace l'« essai critique » initialement prévu dans l'Ensemble 3.

⁷ Depuis la réforme, les principaux éditeurs scolaires (Beauchemin, ERPI, CEC, Modulo) ont développé, pour chacun des cours de la formation générale, des manuels d'histoire littéraire ou des guides méthodologiques correspondant aux exigences exposées dans les devis ministériels de 1994.

argumentative, engendrant un conformisme formel dommageable à l'émergence même de la pensée.

On a déjà beaucoup glosé sur les travers de la réforme de 1994. L'identité intellectuelle du groupe qui organise ce colloque, le Laboratoire intercollégial sur l'enseignement de la littérature (LIREL), se fonde en grande partie sur la critique de ce programme, dont Marcel Goulet a efficacement souligné les risques de dérives technicistes et formalistes. En adoptant une perspective épistémologique, ses travaux mettent en lumière l'appauvrissement de l'expérience de la littérature qui en résulte bien souvent (voir notamment 2000 et 2012-2013). Le point de vue que je défendrai ici s'ancrera dans une perspective didactique, mais c'est à travers mon regard de littéraire que je mènerai l'analyse, à l'image de la double exigence qui marque notre profession depuis un quart de siècle. En observant les versions successives du programme de la formation générale en français, je tâcherai d'en restituer la logique pédagogique tout en identifiant ce qui, dans la transposition didactique de ses intentions éducatives, a pu mener à une homogénéisation stérilisante de la pratique de la dissertation peu conforme avec les visées mêmes de l'approche constructiviste.

Entre modernité et postmodernité : le choix de l'analyse littéraire et de la dissertation

Le premier paradoxe qui me frappe dans ce programme est l'incompatibilité entre la révolution paradigmatique qu'il entendait opérer sur le plan pédagogique (l'introduction de l'approche « par compétence ») et les moyens disciplinaires qu'il s'est donnés pour le faire. Comme nous le rappellent les travaux d'Antoine Compagnon (1983), de Violaine Houdard-Mérot (1998) ou de Martine Jey (1998), l'histoire littéraire par courants tout comme la pratique de la dissertation sont des « innovations » de la III^e République française qui, à la fin du XIX^e siècle, tentait de moderniser son système d'éducation afin de rattraper l'Allemagne dans un contexte politique revanchard. Auparavant, l'enseignement de la littérature (des Belles-lettres, plus précisément) avait été dispensé dans une perspective de formation à la *rhétorique* et à l'*écriture*, la traduction des écrivains grecs et latins agissant comme moyen de s'approprier la langue et le style dans des débats oratoires ou des exercices d'écriture (le portrait, le dialogue, la narration, etc.). Dans un tel contexte, l'introduction de l'histoire littéraire et de la dissertation permettait de fonder l'enseignement des lettres sur la *connaissance* issue de l'observation et soutenue par des preuves objectives (bref sur la science, la modernité) plutôt que sur le *bon goût*, qualité littéraire tributaire de l'imitation des Anciens – et de l'Ancien Régime. N'apparaît-il pas curieux qu'en 1994, alors qu'on tâchait de faire entrer l'enseignement collégial dans l'ère *postmoderne* en substituant aux connaissances formelles le processus de construction du sens par le sujet, on ait choisi de récupérer les innovations didactiques de la précédente transformation paradigmatique de l'éducation, celle du passage à la *modernité*? De la dissertation française de la fin du XIX^e à la dissertation québécoise de l'aube du deuxième millénaire (d'où le titre de cet article), il semble que les principes se soient perdus en chemin.

Quelques définitions, d'abord, pour se rappeler quelles étaient les transformations que la Réforme Robillard tâchait d'opérer. Il existe plusieurs définitions du concept de « compétence », mais référons-nous à celle qu'énonce le *Programme de formation de l'école québécoise* de 2006. Posée comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un

ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2006 : 9), la compétence dépasse l'addition ou la juxtaposition d'éléments ou de connaissances. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire, voire tout au long de la vie. Le philosophe de l'éducation Olivier Rebol dit encore que « la compétence est la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation » (2010 [1980] : 186).

Ce renouveau pédagogique, comme on l'a appelé, repose sur plusieurs transformations paradigmatiques qu'il est pertinent de rappeler ici. La première touche la redéfinition des rôles du maître et de l'élève, la logique éducative se redéployant autour de ce dernier. Plutôt que d'être transmis par le professeur, le savoir est désormais construit par « l'apprenant » à partir de ses connaissances et de ses expériences antérieures. Emblématique de ce type de pédagogie, l'apprentissage « par projets » ou par résolution de problèmes témoigne de l'importance primordiale de l'investissement personnel et de l'autonomie intellectuelle de l'étudiant dans ce genre de démarche. Puisqu'il s'agit de développer des stratégies et des modalités d'action plutôt que d'élargir un stock de connaissances de référence, l'autoréflexivité et la métacognition occupent une place stratégique au sein de la méthode elle-même. Par voie de conséquence, le professeur doit s'adapter à la nouvelle centralité de l'élève, et le voilà désormais non plus expert d'une discipline mais « médiateur » d'apprentissages, guide chargé de concevoir des séquences didactiques pour accompagner l'apprenant dans sa zone proximale de développement.

L'adoption d'une méthode constructiviste a également un impact sur le statut et le rôle de l'évaluation. Puisque la compétence n'a pas de réalité propre et trouve son sens dans une manifestation à caractère pratique, l'étudiant doit démontrer sa capacité à mobiliser efficacement ses ressources dans l'action. Les tâches concrètes (idéalement complexes et significatives – c'est-à-dire analogues à une situation professionnelle ou au quotidien de l'élève) prennent ainsi la place auparavant dévolue aux tests ou examens chargés de vérifier l'acquisition des connaissances. Mais bien que la maîtrise des compétences se manifeste dans la réalisation d'une tâche, il importe de ne pas confondre les deux : en effet, la tâche *n'est* pas la compétence, et en principe cette dernière devrait pouvoir s'incarner dans un spectre assez varié de problèmes et de mises en situation. Il me semble qu'une partie des dérives engendrées par l'homogénéisation des exercices de rédaction (pour plus de commodité, je parlerai à partir de maintenant de la dissertation sans la distinguer de l'analyse littéraire) provient justement d'une telle confusion entre les fins et les moyens.

Français 101 : l'évolution des devis ministériels, de 1994 à 2009

Examinons attentivement l'énoncé des différents devis produits depuis la Réforme Robillard pour encadrer l'enseignement du cours de français 101. Dans la version initiale de 1994, l'« énoncé de la compétence » se lit comme suit : « Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct » (Gouvernement du Québec, 1994 : 3) (voir Annexe 1, fig. 1). Est-ce une maladresse due à l'inexpérience des rédacteurs du programme, eux-mêmes alors en train de s'initier à l'approche constructiviste ? Le fait est que ce premier devis entretient la confusion entre la compétence à

atteindre (analyser des textes littéraires), la perspective disciplinaire (les courants littéraires) et le contexte de réalisation (un texte cohérent et correct, dont les « éléments de la compétence » précisent qu'il s'agit d'une « analyse littéraire », forme scolaire inconnue jusqu'alors). Dans la révision de 1998, le contexte de réalisation disparaît de l'énoncé de la compétence tout comme la notion de courant, remplacée par des indications générales sur le choix du corpus : il s'agit désormais d'« analyser des textes littéraires *de genres variés et de différentes époques* » (Gouvernement du Québec, 1998 : 15) (voir Annexe 1, fig. 2). Dans les éléments de la compétence, on précise que la rédaction peut prendre la forme d'une analyse littéraire, mais aussi d'un commentaire composé ou d'une explication de texte, autres formes canoniques introduites dans le système scolaire français à la fin du XIX^e siècle. Enfin, dans la dernière révision du programme, effectuée en 2009, l'énoncé de la compétence est réduit à sa plus simple expression (« Analyser des textes littéraires ») et les balises pour guider le choix du corpus (la question des genres et des époques, celle du caractère « marquant » des œuvres étudiées et de la place « équilibrée » accordée à la littérature québécoise) sont reportées dans un texte d'introduction énonçant les « principes » des « Buts disciplinaires » du Français, langue d'enseignement et littérature⁸.

Il est frappant de constater qu'au fil du temps, les devis ministériels sont devenus de moins en moins directifs quant à l'approche à privilégier (les courants littéraires, disparus des devis dès 1998, ne constituent aujourd'hui que l'un des quinze acquis dont l'étudiant doit rendre compte⁹) et aux corpus à étudier (la seule indication de contenu vise à assurer une diversité d'époques et de genres). Je laisse aux collègues le soin de mener la réflexion pour eux-mêmes, mais je constate qu'en Outaouais, la culture départementale est restée très près des devis de 1994, en dépit de la latitude de plus en plus grande laissée depuis aux professeurs. En adoptant la configuration des manuels scolaires pourtant peu employés dans les classes, la majorité des plans de cours présentent une logique diachronique et initient les étudiants à quelques-uns des principaux courants littéraires de la littérature française ou québécoise, ce qui porte à accorder une grande importance au critère de représentativité historique dans le choix des œuvres. Très peu ou pas de parcours thématiques, sociologiques, féministes (la liste, ici, pourrait être longue) qui proposeraient une autre logique à la sélection des œuvres, bien que cela soit tout à fait compatible avec les moutures de 1998 et de 2009 des devis ministériels.

En fait, vingt-cinq ans après la Réforme Robillard, le seul vestige de la volonté directive de 1994 reste le format du « contexte de réalisation » de la compétence (analyse littéraire/commentaire composé/explication de texte en 101; dissertation explicative en 102; dissertation critique en 103) – bref, les travaux scolaires issus de la III^e République française. Cette contrainte joue toutefois d'autant plus qu'en 3^e session, la maîtrise de la dissertation critique est sanctionnée par l'Épreuve uniforme de français nécessaire à l'obtention du DEC, laquelle exerce une pression de performance sur les élèves et les professeurs. Entendons-nous bien : personnellement, je n'ai rien contre la dissertation entendue au sens où la définit *Le Robert*, soit un « exercice écrit portant sur des sujets littéraires, philosophiques, historiques ».

⁸ Dans cette dernière version des devis, les éléments de la compétence restent inchangés, sauf pour la séparation en deux opérations distinctes de la rédaction et de la révision de l'analyse littéraire, qui revient ainsi à la formulation originale de 1994.

⁹ Voir Gouvernement du Québec, 2017.

Au contraire, en tant que diplômée de lettres et auteure scientifique, je crois profondément en la valeur d'un exercice écrit mettant en valeur la rigueur et à la cohérence d'une démarche intellectuelle... Mais année après année, j'ai l'impression que la formation méthodologique qui était l'ambition de la réforme s'est réduite à un mode d'emploi voire à une « recette » qui, au bout du compte, nuit à l'exercice de la pensée. Selon moi, la conceptualisation didactique des devis ministériels ainsi que l'homogénéité du matériel produit par le marché de l'édition scolaire n'y sont pas étrangères.

Revenons donc aux devis du cours de français 101 (voir l'annexe 1). Notons d'abord leur nature pragmatique, orientée de manière univoque vers la rédaction de l'analyse littéraire – ce qui accorde une importance démesurée à un type spécifique d'évaluation mais ne devrait pas nous surprendre, compte tenu du fait que l'atteinte d'une « compétence » se vérifie dans l'action. De fait, la liste des « éléments de la compétence » se présente comme un programme qui segmente la tâche à accomplir en étapes simplifiées et accessibles : « reconnaître le propos du texte »; « repérer des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires »; « classer les manifestations repérées pour en faire ressortir les constantes »; « dresser un plan d'analyse littéraire »; « rédiger une analyse littéraire »; « réviser la production écrite ». Cette démarche, qui correspond à une séquence didactique menant de l'initiation à la méthodologie jusqu'à la rédaction d'une analyse littéraire partielle, propose une progression commode et relativement simple à évaluer tout au long de la session. Mais en se concentrant sur la technique de rédaction d'un texte scolaire (seules les deux premières étapes concernent *l'analyse* d'une œuvre proprement dite et encore, la perspective pragmatique en appauvrit considérablement la démarche), elle risque de dégénérer en apprentissage techniciste où l'aptitude à mettre en œuvre, qui devrait reposer sur le jugement, cède le pas à la maîtrise formelle d'un format de rédaction. De fait, on pourrait y voir une démarche de type néo-behavioriste, puisqu'elle met l'accent sur le modelage de *comportements concrets et observables* (faire un relevé des thèmes et procédés, les classer, etc.) « récompensés » par l'attribution de points, dans des grilles de correction de plus en plus détaillées qui correspondront logiquement aux éléments de méthodologie et de structure enseignés, mais qui valoriseront ainsi beaucoup plus la conformité aux consignes et marches à suivre proposées en classe que le jugement ou l'autonomie intellectuelle de l'étudiant.

Bien que cela apparaisse contradictoire avec l'esprit constructiviste de la Réforme Robillard, j'imagine qu'il s'agissait, dans l'esprit des concepteurs du programme, de préconiser une « pédagogie par objectifs » ainsi définie par Reboul : « alors que les objectifs généraux, ou terminaux [*ici, l'énoncé de la compétence*], définissent la capacité que l'élève doit avoir acquise à la fin du cours, les objectifs spécifiques [*ici, les "éléments de la compétence"*] définissent les capacités partielles qui lui permettront d'atteindre l'objectif terminal ». (2010 [1980] : 190) Ce type d'approche appelle des règles d'énonciation des objectifs en tous points semblables à la formulation des devis ministériels qui nous occupent : les objectifs choisis doivent être « univoques » plutôt qu'« équivoques¹⁰ »; ils doivent définir une conduite observable (d'où la

¹⁰ Reboul précise sa pensée en donnant les exemples suivants : « L'élève sera capable de faire preuve d'initiative » n'est pas un objectif, car il est équivoque, ne précisant pas de quel genre d'initiative il s'agit. [...]

parenté de cette approche avec le behaviorisme); ils doivent mentionner les conditions dans lesquelles cette conduite se manifestera (c'est le « contexte de réalisation ») et préciser les critères permettant d'évaluer la conduite souhaitée. Pondéré, Reboul reconnaît des avantages pédagogiques indéniables à ce type d'approche :

Elle se construit sur l'activité de l'élève; elle oblige les enseignants à la précision; elle permet une évaluation formative à toutes les étapes de l'apprentissage; enfin, elle se présente comme une suite de contrats entre l'enseignant et l'enseigné; si ce dernier échoue, il sait pourquoi. (2010 [1980] : 192)

Particulièrement compatible avec une « pédagogie de la réussite » qui valorise les efforts et l'élaboration de stratégies permettant de pallier l'inégalité des déterminations sociales et familiales, ce type d'approche comporte toutefois d'autres effets pervers. Comme l'indique encore Reboul, en effet, « un savoir-faire n'est pas une totalité mécanique, une somme de savoir-faire partiels qui resteraient identiques à eux-mêmes après leur enchaînement avec d'autres » (2010 [1980] : 59). Il n'est pas indifférent de passer des parties au tout plutôt que du tout à la partie, et s'il apparaît commode de pouvoir fournir aux étudiants (en particulier aux plus faibles) un mode d'emploi qui assurera la présence de tous les éléments structurels d'un plan rigoureusement construit, rien n'assure que le flux de la pensée permettra de surmonter cette fragmentation initiale. C'est ce que l'on constate souvent chez de nombreux étudiants, même assez doués, qui perdent de vue la visée même du travail dans lequel ils sont investis (rendre compte du sens d'un texte littéraire), trop affairés qu'ils sont à identifier et à classer des figures de style dans un plan standardisé dont le nombre d'idées principales, d'idées secondaires et de preuves ne découle pas du propos mais est donné d'avance et restera identique pour toutes les productions écrites de sa formation collégiale.

Une fausse complexification des tâches

La similitude des séquences suggérées dans les trois cours de la formation générale commune en français a sans doute également sa part de responsabilité dans l'homogénéisation des travaux, la même approche par objectifs structurant la progression des apprentissages. De fait, les verbes d'action employés pour définir les deux premières étapes de la démarche constituent la seule différence entre les éléments de la compétence énumérés dans les devis des cours de Français 101, 102 et 103 (voir annexe 2). En effet, bien que le verbe « reconnaître » figure dans les trois devis, la progression pédagogique entre les cours réside surtout dans le type d'opération intellectuelle à accomplir sur les textes : « repérer » et « classer » dans l'analyse littéraire de 1^{re} session, « situer » et « dégager une vision du monde » dans la dissertation explicative de 2^e session, et « comparer » dans la dissertation critique de 3^e session, seule à viser une compétence de nature plus subjective (« apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle »). Dans cette progression des cours, on constate encore une fois la volonté de construire méthodiquement une série d'objectifs dans un ordre croissant de complexité (de l'ordre de la description dans l'analyse littéraire, puis de l'explication dans la

«L'élève sera capable de mettre les noms communs en ordre alphabétique» est déjà plus acceptable ». (2010 [1980] : 191)

dissertation explicative et de l'appréciation dans la dissertation critique) à la manière des différentes taxonomies fréquemment employées en sciences de l'éducation¹¹. Quiconque a déjà enseigné le cours de Français 101 comprend toutefois d'emblée que ces verbes abstraits donnent une image erronée de la complexité des tâches, la rédaction d'une dissertation (explicative ou critique) apparaissant beaucoup plus simple que celle d'une analyse littéraire qui suppose la compréhension et la maîtrise d'un grand nombre de connaissances formelles (lesdits « procédés littéraires »).

En dépit de l'intention louable d'explicitation pédagogique qui la motive, la volonté de définir et de distinguer deux types de dissertations (explicative et critique) constitue selon moi un autre facteur de sclérose de ces travaux scolaires. Dans les nombreux guides et manuels parus depuis la réforme de 1994, on s'efforce en effet de distinguer les deux types de démarches en définissant étroitement les spécificités de chacune. C'est ce que fait Michel Laurin en caractérisant la dissertation explicative dans son manuel publié chez Beauchemin : « L'énoncé du sujet (ou assertion) de ce type de dissertation ne suggère pas de choix; il n'indique qu'une direction possible. Autrement dit, on ne peut donc réfuter l'assertion; on doit d'emblée prouver le point de vue présenté » (2013 : 248). On peut déduire bon nombre de présupposés de ce genre de définition : que la consigne d'une dissertation explicative doit être « fermée » et comporter des verbes tels que « prouvez que », « démontrez que », qui orienteront fermement le contenu des travaux; que les « réponses » sont à « trouver » dans le texte et non à construire ou à interpréter par l'étudiant; que le sujet du travail sera fourni par le professeur et ne peut être issu d'une démarche inductive¹². Pourtant, le Ministère n'impose en rien une vision si stricte de la dissertation explicative, et on ne voit pas en quoi le respect des devis empêcherait l'étudiant d'« expliquer » sa propre intuition de lecture en en démontrant la validité. Sans opérer de révolution, cela aurait au moins le mérite de prendre acte de la réflexion herméneutique qui, dans le domaine des lettres et des sciences humaines, nous a accoutumés depuis plusieurs décennies à envisager le sens comme une construction et non comme un « donné » du texte. À l'ère postmoderne où la pédagogie socioconstructiviste nous incite à concevoir le geste éducatif comme l'accompagnement d'un étudiant en action, il semble aberrant que la formation générale en français propose des travaux si directifs qu'ils excluent toute initiative intellectuelle de la part du sujet.

À mon sens, c'est surtout là que réside l'anachronisme des dissertations que nous faisons faire à nos étudiants : dans leur caractère exclusif et répété, ainsi que dans leur forme figée suggérée par les devis ministériels, détaillée par le matériel didactique et sanctionnée par l'épreuve uniforme, dont les critères de correction sont toutefois moins contraignants que ce que la majorité des professeurs ont tendance à imaginer¹³. Dans sa version la plus stricte, en exigeant

¹¹ Voir la plus connue, la taxonomie de Bloom.

¹² Pour une analyse des enjeux rhétoriques, épistémologiques et esthétiques dont sont porteuses les consignes des travaux de rédaction, voir Goulet et Turcot (2016).

¹³ Contrairement à ce que l'on pourrait penser, par exemple, les étudiants ne sont pas pénalisés s'ils utilisent le « nous » ou même le « je » dans l'argumentation. Quant à l'évaluation de la forme, elle n'implique aucun critère quantitatif (nombre d'idées principales ou de preuves textuelles) et dépend plutôt de l'ordre logique des arguments, de l'agencement des idées, de la cohérence des paragraphes et de l'usage des marqueurs de relation. De fait, la très grande majorité des échecs à l'Épreuve uniforme de français sont attribuables à une maîtrise insuffisante de la langue et non pas aux problèmes de structure ou d'argumentation. À l'ÉUF de 2015-2016,

l'effacement des pronoms personnels (le fameux « nous ») et de toute marque d'énonciation, cette forme de dissertation adopte une conception très *moderne* du savoir, fondée sur une distance et une neutralité garantes d'« objectivité », et elle se met en porte-à-faux de la vision contemporaine beaucoup plus souple de la validité du discours en arts et sciences humaines. Elle fait fi de l'évolution de la recherche en didactique de la littérature qui, depuis les années 2000, accorde de plus en plus de poids à la notion de sujet lecteur inscrite dans l'horizon de la théorie de la réception. J'irais jusqu'à dire qu'elle refoule non seulement la subjectivité du lecteur, pendant longtemps suspecte aux yeux des théoriciens de la littérature, mais décourage même l'implication intellectuelle de l'étudiant en proposant une démarche clé en main d'où sont exclues toutes formes d'interrogation, de tâtonnement ou de cheminement personnel où pourrait s'établir un rapport plus fécond au sens, aux symboles et à la forme des discours. À une époque où l'hypertrophie de la subjectivité devient un véritable enjeu de société et que les étudiants ont du mal à imaginer des critères de jugement qui ne soient pas enracinés dans l'affect, il me semble particulièrement dommageable que la formation collégiale en français, dans ses travaux écrits du moins, refoule ainsi toute implication du sujet et s'empêche d'en faire un objet de réflexion, de la confronter à l'altérité, de la raffiner. En entretenant l'ambiguïté entre une compétence analytique et le format standardisé de son expression, elle rend très difficile la conception d'un parcours pédagogique qui, sans mettre la subjectivité au cœur de l'argumentation, pourrait éviter de l'envisager dans un rapport dichotomique avec la pensée rationnelle.

En terminant, je voudrais signaler un autre paradoxe, qui tient à la reformulation des finalités de la formation générale dans l'introduction des devis ministériels de 2009, toujours en vigueur aujourd'hui. On constate que le libellé du programme s'est raffiné sur le plan disciplinaire et apparaît beaucoup plus souple que celui des premières versions, qui présentait les courants littéraires comme « toile de fond aux apprentissages langagiers et à l'acquisition des compétences intellectuelles » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1994 : 1). L'« objet » de la discipline se lit comme suit :

La formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, a pour objet de stimuler l'imagination, d'aiguiser la sensibilité et d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel. Elle vise aussi à améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir, et à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique essentielles au travail intellectuel. Elle est conçue dans la perspective de permettre à l'élève de maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation, de mieux s'exprimer oralement et par écrit, et de mieux se situer par rapport à son milieu culturel, afin de favoriser sa participation en tant que citoyen responsable dans la société. (Gouvernement du Québec, 2009 : 7)¹⁴

par exemple, 95,7 % des étudiants ont réussi au critère Compréhension et qualité de l'argumentation, 99,6 % ont réussi au critère Structure, et 84,8 % ont réussi au critère Maîtrise de la langue. (Gouvernement du Québec, 2015-2016)

¹⁴ Il est à noter que ces objectifs ne figurent toutefois pas dans les « Composantes de la formation générale » qui ont été reproduites dans les « Extraits des programmes d'études conduisant au Diplôme d'études collégiales (DEC) » sur le site Internet du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2017).

Par ailleurs, dans sa présentation de la formation collégiale, le programme de 2009 raffermirait l'esprit de l'approche constructiviste en identifiant cinq compétences communes à associer aux visées éducatives dans tous les domaines : résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer. Dans le contexte contemporain qui est le nôtre, ces visées et compétences me semblent bien choisies pour soutenir un enseignement de la littérature enrichissant et signifiant mais, comme nous venons de le voir, les devis spécifiques de notre discipline suggèrent des méthodes qui apparaissent bien peu compatibles avec ces finalités (vu leur rationalisme pragmatique, la segmentation et la répétition des tâches, etc.).

Que faire devant cette inadéquation des fins et des moyens ? En me prenant au jeu suggéré par le titre de notre journée d'étude (*Imaginer l'enseignement de la littérature autrement*), je me suis permis de rêver : peut-être verra-t-on bientôt la mise à jour des devis ministériels de 2009, qui après tout ont fait l'objet d'une révision tous les dix ans ? Si on se fie à la dynamique générale de ces réécritures depuis 1994, pourrait-on espérer un nouvel assouplissement des énoncés de la compétence qui, cette fois, seraient moins orientés vers l'enseignement explicite d'un type de « contexte de réalisation » standardisé ? Un devis qui, tout en conservant les compétences de base (décrire; expliquer; apprécier), alignerait les éléments de la compétence sur les visées de la formation générale en français exposés en 2009 (stimuler son imagination, aiguïser sa sensibilité, élargir ses connaissances, maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation, etc.) ? Mais il devrait pour cela réhabiliter le vocabulaire « équivoque » et se détourner des opérations quantifiables privilégiées par la « pédagogie par objectifs »¹⁵... Ainsi, l'« appréciation » des œuvres ne se restreindrait pas à l'établissement d'« un relevé des ressemblances et des différences significatives entre les textes » (Gouvernement du Québec, 2009 : 12), mais pourrait rejoindre d'autres visées fondamentales de la formation générale : apprécier en stimulant son imagination, en affinant sa sensibilité, en se situant par rapport à son milieu culturel... Tout en préservant la place dévolue à la formation de la pensée rationnelle, cela ne permettrait-il pas de faire une place à la subjectivité de l'étudiant et de s'ouvrir à d'autres exploitations didactiques possibles de la littérature (son potentiel créatif, évidemment, mais aussi psychologique, éthique, politique, etc. ?). Des réflexions de Paul Ricœur à celles de Martha Nussbaum en sciences humaines en passant par le sujet lecteur en didactique ou la recherche-crédation en littérature, les travaux savants ne manquent pas pour justifier un tel recours à la valeur cognitive de la subjectivité.

Mais plutôt que d'attendre une hypothétique réécriture des devis dont on peut malheureusement craindre qu'ils adoptent une tout autre vision de la formation générale – le Rapport Demers ne nous laisse guère d'espoir là-dessus –, il vaudrait sans doute mieux se demander si nous ne nous enfermons pas nous-mêmes dans des pratiques qui, après tout, n'ont pas force de loi. Rien dans les devis n'impose l'approche par courants, la pédagogie explicite de la dissertation explicative ni la définition étroite qu'en proposent les manuels scolaires. N'est-on pas prêts à concéder qu'une dissertation explicative puisse être le fruit d'une démarche inductive, et permette à l'étudiant d'explicitier et d'approfondir ce qui, dans cette

¹⁵ Voir note 10.

œuvre, l'a surpris, choqué ou interpellé? Qu'une dissertation critique puisse être conçue comme un travail de synthèse mettant en dialogue plusieurs œuvres étudiées au cours de la session en fonction d'une problématique plus large? Qu'une démarche de création accompagnée d'un métadiscours explicatif représente une voie valable pour la compréhension de l'impact des procédés d'écriture sur le sens d'un texte? Mais accorder une plus grande place à la subjectivité de l'étudiant et accepter la diversification des tâches entraînent un corollaire qui ne va pas de soi, celui de la réhabilitation de la valeur du *jugement* dans la sphère de l'éducation. Jugement de l'étudiant, d'abord, qui pour s'adapter à différents types de tâches et de questionnements devrait s'approprier de manière plus personnelle les formes discursives appropriées à son propos¹⁶; jugement du professeur, également, qui devrait assouplir ses grilles de correction pour évaluer de manière équivalente mais différenciée les travaux issus d'un parcours pédagogique moins standardisé. Bien qu'une approche plus subjective de l'enseignement de la littérature soit compatible avec un grand nombre des concepts valorisés par le discours actuel de la didactique¹⁷, manifestement, ce n'est pas la voie privilégiée actuellement dans les sciences de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Textes gouvernementaux

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [Le document est sans date, mais il est vraisemblablement paru au début de 1994, année d'entrée en vigueur des instructions qui y sont formulées. À ne pas confondre avec le texte *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, daté d'avril 1993, texte qui énonce les raisons de la Réforme, mais ne définit pas les intentions éducatives ni ne décrit les cours à être dispensés en Français, langue d'enseignement et littérature.]

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998), *Formation générale commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, 2006, Québec, Ministère de l'Éducation [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycl ev2.pdf (consulté en janvier 2018)

¹⁶ Selon Reboul, l'aptitude à juger est au cœur de l'approche par compétence et permet justement de dépasser l'apparente dichotomie entre savoir-faire et connaissance théorique : « La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une *aptitude à juger*. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre » (2010 [1980] : 186 [je souligne])

¹⁷ Ceux d'engagement et de motivation étudiante, qui supposent qu'on leur propose des pratiques investies de sens; de réussite éducative, plus globale qu'une réussite scolaire au sens docimologique du terme; d'agentivité épistémique, qui valorise les démarches inductives; de pédagogie différenciée, qui reconnaît que les étudiants progressent différemment et prône la diversité des méthodes, etc.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2015-2016). « Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature. Guide de correction », Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Epreuves_francais/Epreuve_francais_Guide_correction.pdf (site consulté en février 2018).

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Formation_generale/Composantes_formation_generale_VF.pdf (consulté en février 2018)

Textes et ouvrages de référence

CELLARD, Karine (2011). *Leçons de littérature*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, « Nouvelles études québécoises ».

COMPAGNON, Antoine (1983). *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Seuil.

CORNELLIER, Louis (2003). *À brûle-pourpoint. Interventions critiques*, Québec, Septentrion.

CORNELLIER, Louis (2006). *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*, Québec, Éditions Nota bene.

GOULET, Marcel (2000). « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », *Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages*, Montréal, Université de Montréal, Centre d'études québécoises (CÉTUQ), coll. « Cahiers de recherche », n° 16, p. 39-62.

GOULET, Marcel (2012-2013). « L'éducation en l'absence de l'homme », *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le « printemps érable »*, *Les Cahiers Fernand Dumont*, n° 2, Fides, automne – hiver, p. 103-123.

GOULET, Marcel et TURCOT Marie-Pierre (2006). « L'art de la consigne chez les professeurs de littérature des cégeps du Québec », communication prononcée aux 17^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Lyon, juin. [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* https://groupepirel.files.wordpress.com/2016/07/diaporama_goulet_turcot_art_de_la_consigne.pdf (site consulté en février 2018).

HOUDART-MÉROT, Violaine (1998). *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Renne/Paris, PUR/Adapt éditions.

JEY, Martine (1998). *La Littérature au lycée : l'invention d'une discipline (1880-1925)*, Université de Metz, Recherches textuelles, n° 3.

- LAURIN, Michel (2013). *Anthologie littéraire. De 1800 à nos jours*, Montréal, Beauchemin.
- REBOUL, Olivier (2010 [1980]). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- TURENNE, Martine (1995). « L'enseignement de la littérature au niveau collégial. Les Québécois ne font pas le poids », *La Presse*, 22 janvier, p. B 1.

ANNEXE 1 : Énoncés et éléments de compétences dans les devis ministériels du cours de français 101 (1994-2009)

Annexe 1	1994	1998	2009
	<p>Énoncé de la compétence: Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct</p> <p>Éléments de compétence:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le propos du texte - Repérer, dans des textes, des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires - Classer les manifestations repérées pour en faire ressortir les constantes - Dresser un plan d'analyse littéraire - Rédiger une analyse littéraire - Réviser la production écrite 	<p>Énoncé de la compétence: Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques</p> <p>Éléments de compétence: (inchangés sauf dernier élément):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer un plan/rédiger/réviser une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte 	<p>Énoncé de la compétence: Analyser des textes littéraires</p> <p>Éléments de compétence: (inchangés, mais séparation de la rédaction et révision du texte en 2 éléments distincts)</p>

ANNEXE 2 : Verbes d'action dans les devis ministériels des trois cours de français de la formation générale commune (1994)

Annexe 2

Français, formation générale commune

Ensemble 1 (101)

Ensemble 2 (102)

Ensemble 3 (103)

Compétence:
Analyser des textes
littéraires

Verbes:
Reconnaître;
repérer; classer

Compétence:
Expliquer (des
représentations
du monde)

Verbes:
Reconnaître;
situer; dégager

Compétence:
Apprécier

Verbes:
Reconnaître;
comparer;
déterminer un point
de vue critique