

Québec français



Les étudiants que je voudrais avoir

Raymond Joly

Number 101, Spring 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/58657ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Joly, R. (1996). Les étudiants que je voudrais avoir. *Québec français*, (101), 45–46.

Des amis qui enseignent au secondaire et au collégial se sont montrés curieux de savoir quelles améliorations je souhaiterais dans la formation des étudiants que je reçois à l'université dans des cours de littérature française. Voici donc trois vœux. Rien dans tout ceci ne regarde spécifiquement la littérature, à part les exemples, forcément tirés

de ma pratique. Aucun n'est inventé.

Les étudiants que je voudrais avoir

par Raymond Joly *

« L' disent »

L'étudiant veut des précisions sur le travail écrit qu'il doit remettre la semaine prochaine. Il tient à la main le feuillet d'explications que j'ai distribué, pointe un passage du doigt et demande : « L' disent de traiter les deux aspects de la question. Ensemble ou séparément ? » Il sait très bien que c'est moi qui ai écrit cela : pourquoi suis-je devenu « ils » ? Comment se fait-il que « Vous dites » ne lui soit pas venu naturellement ?

Je mène dans mes cours une lutte acharnée contre « L' disent », et pas seulement parce que je veux faire respecter la grammaire et le bon sens : *ils* est un pluriel et ne s'emploie pas pour désigner un individu. Mais il y a une autre raison.

Si l'étudiant m'a transformé en troisième personne alors qu'il s'adressait à moi en me regardant dans les yeux, c'est parce qu'il obéissait à la loi non écrite qui attribue à un seul et unique sujet tout ce qui se lit sur du papier. C'est imprimé, donc ça vient d'« Ils ». Peu importe qui parle : un personnage du roman, l'auteur dans sa préface ou le critique qui présente et annoté l'œuvre dans le livre de poche que nous utilisons. Tout ce monde, c'est « Ils », comme si tous ces propos avaient le même statut et la même autorité.

Ce n'est certes pas la mission première de l'enseignement secondaire et collégial que d'inculquer la technique de la citation. Mais c'est une tâche essentielle que d'enseigner à lire. Or, on lit mal si on n'est pas conscient que tout écrit a un auteur (ou des auteurs multiples, eux aussi identifiables). En effet, la valeur et le sens des énoncés tiennent souvent à leur source, et il arrive même que là réside l'essentiel, l'important n'étant pas ce qui est dit, mais que ce soit Untel ou Unetelle qui le dise.

C'est pourquoi je voudrais que mes étudiants n'écrivent pas « Georges Griffé, *Le Cid*, vers 502-503 », puisqu'« avoir édité cette tragédie dans les Classiques Bordas ne fait pas de Griffé l'auteur des vers de Corneille ; j'aimerais aussi qu'ils ne mettent pas sur le même pied les opinions de ce critique, les déclarations de Corneille lui-même au sujet de sa pièce et les paroles du héros.

Tel est donc mon premier souhait : **qu'on habitue les élèves à distinguer nettement leurs sources d'information.**

Et qu'est-ce qu'« ils » disent au juste ?

« La pensée de Rabelais n'a aucun rapport avec le protestantisme ». Je m'étonne : « Où avez-vous trouvé ça ? — Ils disent ça, dans le livre sur Rabelais. — Quel livre ? » L'étudiant produit l'ouvrage en question, par bonheur il a noté la page, et nous y lisons effectivement ce qui suit : « Selon d'autres en-

core, Rabelais n'a nullement été influencé par le protestantisme » (l'auteur s'attache ensuite à réfuter cette opinion).

Mes étudiants me racontent souvent que c'est ainsi qu'on leur a appris à faire des « recherches » : lisez sur le sujet à traiter et recopiez les morceaux les plus intéressants. J'ai fort à faire pour leur expliquer que le plagiat peut les mener tout droit à de graves mesures disciplinaires et que d'ailleurs on ne leur demande pas une courtoisie d'idées prises à gauche et à droite : ils auraient beau citer correctement, avec guillemets et renvoi à la source, leur copie ne serait pas satisfaisante pour autant. Ce que le professeur veut lire, c'est le fruit d'une prise de contact autonome avec le texte, éclairée et stimulée au besoin par les travaux des critiques et historiens de la littérature.

Or, pour mettre à profit ces travaux (et les textes littéraires eux-mêmes), il faut les lire, c'est-à-dire non seulement en détacher certains énoncés frappants, mais en saisir la démarche et l'intention. Comment acquérir les moyens de pratiquer cette analyse et cette synthèse ?

L'enseignement a raté son but s'il n'amène pas les élèves à réfléchir par eux-mêmes. Mais, pour cela, il faut qu'ils sachent ce qu'est une pensée organisée, et le meilleur moyen qu'ils l'apprennent est d'en étudier avec eux de beaux exemples.

« Réfléchir par soi-même » n'est pas synonyme d'« avoir une opinion sur tout », ce qui est affaire d'inconscience et de culot plutôt que d'autonomie intellectuelle. *Penser* n'est pas enfilet des idées ; *écrire* n'est pas enfilet des énoncés. L'humanité a mis des siècles à parfaire l'instrument de la pensée, à savoir la langue et son utilisation en discours ; il est absurde de demander aux adolescents de le réinventer. C'est un trésor auquel ils ont droit qu'on leur facilite l'accès. Chaque élève se l'appropriera à sa façon, et dans sa pratique, bien sûr : on ne saura jamais jouer du piano si l'on ne se met soi-même au clavier pour explorer son rapport avec l'instrument. Mais quel professeur laissera l'élève tâtonner indéfiniment tout seul sans jamais lui faire écouter de bonne musique et de bons pianistes ?

La lecture approfondie de textes choisis aurait encore un autre avantage. On s'illusionne si on s'imagine que les étudiants québécois ont des difficultés d'expression orale et écrite, mais que leur connaissance passive de la langue ne pose pas de problème. Au contraire, j'en observe depuis des années des bataillons qui profitent peu de leurs lectures parce qu'ils comprennent mal le sens des mots et des tournures.

« Selon d'autres encore », dans l'ouvrage sur Rabelais évoqué ci-dessus, aurait dû révéler instantanément que l'auteur

prenait ses distances par rapport à l'opinion que l'étudiant au contraire lui attribue, tout prêt à la citer comme parole d'Évangile : quelle chance a-t-il de comprendre la pensée de cet historien : en faire un usage personnel judicieux ? Et quelle compréhension des rapports humains aura celui pour qui *tristesse*, *malheur* et *dépression* sont interchangeables, qui pense qu'agir d'une manière *désintéressée* prouve qu'on est insensible, qui déclare *arrogante* la personne qui refuse de se laisser marcher sur les pieds, et qui appelle *vulgarité* la caractéristique des âmes à qui répugnent les actions basses ? Qu'entendra à l'histoire ou à la politique celui pour qui *émeute*, *révolution* et *changement* reviennent au même ?

Ce n'est pas tout de lire, il faut comprendre ce qu'on lit. Il ne suffit pas d'avoir accroché au passage un mot ou un fragment d'idée, et de se lancer ensuite dans les « Moi, je pense ». Pourquoi s'intéresser à ce que « je » pense quand « je » ne juge pas utile de comprendre ce que les autres écrivent ?

Il est vrai que chaque humain part de zéro en naissant et doit découvrir le monde pour son propre compte : il est faux que, pour lui apprendre à marcher, il faille le laisser se traîner sans appui sur un sol nu et sans lui tendre la main. Étudier en détail le choix des mots et des tournures dans de bonnes pages de prose, dégager les articulations et la progression d'un texte, résumer fidèlement la pensée d'un auteur, cela n'a jamais abruti personne ni stérilisé l'activité mentale. Au contraire, cela donne des outils pour mettre son intelligence au travail. On n'est pas obligé de copier les modèles, mais il est bon de savoir que la pensée organisée a ses contraintes, ses moyens et sa fécondité, et qu'on peut faire autre chose que d'ajouter des « Moi, je pense » arbitraires à des « Ils disent » qui flottent dans le vide.

Voici donc mon deuxième souhait : **qu'on utilise la lecture pour développer chez les élèves la justesse du vocabulaire et l'aptitude à saisir avec précision la pensée d'autrui.**

« Moi, Merlin, la Fée, c'est un enfant »

On en conviendra : cet énoncé m'éclaire beaucoup sur la façon dont l'étudiant conçoit la dynamique au cœur d'*Arlequin poli par l'amour* de Marivaux ! Au bout de cinq bonnes minutes de tâtonnement et de maïeutique, l'étudiant et moi concluons qu'il voulait dire ceci : « L'enjeu du conflit entre Merlin et la Fée est en réalité un enfant ».

L'étudiant en question est tout le contraire d'un imbécile, je vous l'assure, mais il ne maîtrise pas la structure fondamentale de la pensée humaine. Il essaie de parcourir un certain trajet, et il n'a pas le réflexe de mettre un pied devant l'autre. Il n'a pas le réflexe de poser un thème et d'en dire quelque chose, ce qui s'appelle en grammaire *construire une phrase* : choisir un sujet et lui donner un prédicat.

Il paraît qu'il y eut une époque au Québec où on enseignait le français comme s'il en existait une seule forme : la pompe académique des discours de M^{re} Paquet. En réaction, on a découvert les niveaux de langue et la légitimité du registre familier, ce qui est fort bon. Ce qui l'est moins, c'est qu'apparemment on en a déduit qu'il fallait accentuer la différence entre les niveaux le plus possible, comme s'il n'y avait pas des façons de s'exprimer correctes, simples et naturelles qui ne se signalaient par aucun trait de familiarité particulier. On a fini par faire croire à mes étudiants que « Vas-tu au cinéma ce soir ? » appartenait au registre « soutenu » (terme qui évoque pour moi

Bossuet ou les *Mémoires d'outre-tombe*), sous prétexte qu'il est également possible de dire « Tu vas-tu aux vues à soir ? » Ils restent bouche bée quand on leur demande à quel niveau de langue se situe l'énoncé suivant : « Les copies corrigées seront à mon bureau demain à trois heures ». Ce n'est ni familier ni littéraire, et ils ignorent qu'il existe un niveau moyen, jamais déplacé nulle part, à l'écrit ni à l'oral.

De plus, on laisse entrer dans les ports sous le pavillon « familial » des marchandises qui ne méritent pas ce nom. Parler familièrement, ce n'est pas parler n'importe comment.

Dans la conversation de tous les jours, bien entendu, la syntaxe est souvent moins complexe qu'à l'écrit, la dislocation intervient plus souvent (« Ma tante, quand je la vois, je pense à sa vieille voiture »), on laisse parfois la phrase inachevée parce que l'interlocuteur devine la suite, et il arrive qu'on s'interrompt en cours de route pour rectifier le tir et repartir sur l'autre pied. Mais celui qui crache des mots et des syntagmes sans les lier dans la structure *sujet-prédicat*, qui accroche n'importe quel verbe à n'importe quel sujet ou n'en met pas du tout, qui fourre le sujet dans un complément circonstanciel et continue en boitant, ou qui, pour évoquer une chose ou un concept, prend le premier mot venu qui désigne une chose ou un concept vaguement reliés au premier ; bref, la personne qui oblige l'auditeur à deviner le message à partir d'un paquet amorphe de composantes disjointes et approximatives, cette personne-là n'est pas dans le registre familier : elle baragouine.

On ne trouve pas cela communément dans les copies d'étudiants, mais il arrive à certains de parler de cette manière. Or je voudrais les comprendre, et qu'ils se comprennent entre eux, ce qui s'appelle *comprendre* : qu'ils sachent non seulement à peu près de quoi leur camarade a parlé, mais ce qu'il a dit au juste, pour qu'ils entrent en discussion et n'en soient pas réduits à lancer à leur tour quelque ballon non dirigeable. Cela suppose qu'ils aient acquis bien avant l'université le réflexe de produire régulièrement, en employant les termes justes, des énoncés structurés de manière à les rendre intelligibles.

À l'écrit aussi le bât blesse. Ce n'est pas un dictionnaire joualo-québécois de plus qui va lever la difficulté que beaucoup éprouvent à manipuler correctement la structure *sujet-verbe*, charpente de tout le reste. Car il ne suffit pas de commencer par un nom et de mettre un verbe ensuite, en l'accordant si possible. Il faut encore que les deux termes soient compatibles au point de vue du sens, et les compléments aussi.

J'ai bien peur que plusieurs ne continuent à y réussir très mal aussi longtemps qu'on laissera se creuser l'abîme entre un écrit qu'on veut correct et efficace et un oral où l'à-peu-près et le n'importe-comment passent pour des moyens d'« expression » et de « communication » légitimes. Nous marchons sans difficulté sur nos deux pieds parce que nous le faisons tout le temps ; si nous nous promenions d'ordinaire à quatre pattes et essayions de nous tenir debout seulement dans les grandes circonstances, nous y aurions très mauvaise grâce.

Mon dernier souhait : **qu'on ne fasse pas exprès pour élargir l'écart entre l'oral et l'écrit et, en particulier, qu'on habitue les élèves à parler en phrases complètes. Cela ne garantira pas la justesse de leurs opinions, mais les aidera à voir s'ils en ont une et ce qu'elle est au juste.**

* Département des littératures, Université Laval.