

## Faut-il pleurer, faut-il en rire ? Les surprises de la correction

**Claude Roy**

Professeur de philosophie  
Cégep André-Laurendeau

Peut-être que les élèves d'aujourd'hui n'écrivent pas plus mal, ne pensent surtout pas moins bien que ceux d'hier. Peut-être que leur culture n'est pas si en deçà de la nôtre. Seulement différente. Où est-elle d'ailleurs notre culture ? Quand parlons-nous des livres que nous avons lus, du film que nous venons de voir ? Quand discutons-nous même de l'actualité autrement que pour répéter les lieux communs ? Les élèves ne peuvent certes pas transcender à eux seuls la médiocrité d'une société tout entière ! Aussi, pour prévenir les reproches, ajouterai-je tout de suite que je ne propose pas de rire de, ou de pleurer sur les élèves, mais de rire de ou de pleurer sur nous tous, vous, moi, eux le système enfin, dont nous sommes à la fois les complices repentants et les victimes résignées. Car il s'agit bien d'effet de système, même si ce n'est plus tellement à la mode d'en parler.

Les exemples que j'ai rassemblés au gré des corrections, ne sont pas des exceptions. Ils ne sont pas le produit d'élèves médiocres ou sous-doués. Ce sont des phrases comme en font la très grande majorité de nos élèves, les exceptions étant plutôt le fait de ceux qui réussissent à éviter les pièges dont je vais parler. De plus, elles sont garanties pure laine, les phrases de sujets allophones ayant été systématiquement écartées. Donc, des élèves, même doués, même brillants, ne peuvent que très difficilement réussir par leurs seuls moyens un apprentissage qu'on ne leur a jamais demandé de faire. C'est ce que j'appelle l'effet de système. Pour sortir de l'idée que nos étudiants sont simplement moins bons qu'ailleurs, je soutiendrai qu'au contraire ils ont mieux que les autres su se plier aux exigences du système. Ils en sont le produit le plus authentique. Les autres ont simplement triché. C'est une bonne nouvelle pour nous : il ne nous reste plus qu'à changer les règles du jeu pour obtenir les résultats souhaités...s'il en est encore temps !

Commençons donc. J'ai longtemps cru que les étudiants ne savaient pas écrire. Or, j'ai découvert récemment que c'était moi qui ne savais pas lire. Par exemple : « *Le premier vaccin a été la variole* » (sic). Vous croyez peut-être qu'un élève a pensé que la variole est un vaccin ? Eh bien détrompez-vous, c'est que vous ne savez pas lire. Aucun élève n'est assez stupide pour penser une telle chose. La phrase veut dire que le premier vaccin inventé l'a été contre la variole. C'est si évident qu'on ne voit pas pourquoi on devrait l'écrire. Il n'y a qu'un prof de mauvaise foi pour imaginer

l'inimaginable. De même « *Les maths ont été beaucoup attiré par les savants* » (sic – j'indique ici sic une bonne fois pour toutes). L'élève à qui j'avouerais l'imagerie mentale que suscite en moi la lecture d'une telle phrase (des chiffres en quantité infinie, tapis derrière une colonne, attendent en riant qu'un savant passe pour lui sauter dessus et lui arracher son sarrau...) me trouverait fou à lier. Puisqu'il s'agit d'une absurdité, pourquoi ne pas immédiatement la rejeter pour une interprétation plus sensée ? Cette indifférence quant à l'utilisation du sujet ou du prédicat est d'ailleurs très répandue : « *Les œuvres d'art surtout représentées par la vie religieuse* ».

Très répandu aussi l'usage fantaisiste du « dont » : « *J'ai grandi dans une ville dont les deux parents travaillaient* ». L'élève a-t-il pensé qu'une ville pouvait avoir deux parents ? N'importe quel élève sait bien qu'une ville est monoparentale et qu'une seule personne lui sert de maire. « *L'urbanisation avait beaucoup de problème dont la santé causée par la peste noire* ». Il y a de ces problèmes que tout le monde voudrait bien avoir ! « *Ils sont conscients qu'ils côtoient un cercle très vicieux dont la mort est au rendez-vous* ». Donc, le « dont ».

Ensuite, les sujets qui changent de genre et de nombre en cours de phrases : « *Pour amener aux guerriers à maintenir sa différence individuelle par rapport à ses collègues* ». « *Ils partiront le plus longtemps possible même si parfois cela met en péril sa propre sécurité* ». Ce qui amène parfois des dédoublements inattendus : « *Comment considère t'on un guerrier et comment se conduit'il l'un envers l'autre ?* ». Schizophrénie ? Ou lacune dans l'apprentissage du français écrit ?

Je penche pour la seconde hypothèse. La « schize » n'est pas à l'intérieur de la pensée, mais entre la pensée et son expression. Bien sûr, la pensée manque souvent de précision et de clarté, mais pas toujours. Ce dont je m'occupe ici, c'est de pensées plus ou moins claires, mais dont l'expression est, quant à elle, tout à fait déficiente. Il n'y aurait peut-être pas tant à faire pour remettre sur leurs pieds les citations précédentes. Mais il y a d'abord et avant tout la force de l'habitude qui joue contre nous. De là ma tendance à blâmer les niveaux antérieurs, primaire et secondaire, auxquels je reproche de ne pas avoir fait faire de phrases complètes à nos élèves. Des espaces à remplir par un mot dans une phrase déjà toute faite. Des réponses par vrai ou faux. Des choix de réponses à cocher. Une fois au cégep, l'étudiant fera tout pour ne pas avoir une phrase à écrire : « *Faut-il écrire la phrase, au complet ?* » Et quant vous précisez que oui, il faut faire des phrases, la rumeur s'élève longtemps pour exprimer le mécontentement et la lassitude. Comme si vous demandiez la lune. Nos élèves sont de la génération de ceux qui pitonnent. Cocher une réponse est déjà

assez long. S'il faut écrire, le style télégraphique sera spontanément adopté. Certains l'utilisent stratégiquement pour éviter de faire de trop nombreuses fautes et être pénalisés. C'est bien connu, la meilleure façon de ne pas faire d'erreur, c'est encore de ne rien faire. J'ai déjà eu un étudiant qui s'indignait de perdre des points pour un travail qu'il n'avait pas fait ! Comment peut-on pénaliser quelqu'un qui n'a rien fait ?

J'ai donc décidé que j'allais faire écrire des phrases. Rien ne sera toléré en dehors du seuil minimum nécessaire pour constituer une phrase complète : le sujet et son prédicat. Et je souhaiterais que chaque professeur en fasse autant. Écrire moins pour écrire mieux. Le triomphe de la qualité sur la quantité. Quoique, dans l'adage bien connu, qualité et quantité finissent par se rejoindre : « Vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage »...

Cependant, il n'y a pas que l'écriture qui nuit à la bonne communication entre professeurs et élèves. Certains problèmes relèvent davantage de la culture. Par exemple : « *Kaspar Hauser remonte au septième siècle ce qui veut dire en 1812* ». Pourquoi sept ? J'ai connu une étudiante intelligente et appliquée à qui j'ai appris qu'elle vivait en Amérique. Elle entendait cela pour la première fois de sa vie. Elle n'en revenait pas. Son étonnement faisait penser à celui de monsieur Jourdain découvrant qu'il faisait de la prose depuis si longtemps sans même le savoir. Cette étudiante de dernière année de sciences humaines, qui commençait son université en janvier, après avoir découvert l'Amérique en décembre, m'a beaucoup fait réfléchir : quand le Moyen Âge chrétien fait naître indistinctement des images de locomotive à vapeur ou de Muraille de Chine, la figure de Napoléon ou celle de Jules César, peut-on seulement imaginer tout ce qui échappe à l'élève de ce que lui disent ses professeurs ? Les points de repères minimaux pour s'orienter dans le temps et dans l'espace me semblent faire partie intégrante d'une formation fondamentale.

Dans le schéma de la communication, Jacobson distingue l'émetteur, le récepteur, le code, le message, le contact et le contexte (ou référent). Dans notre situation, nous avons donc le professeur et l'élève, la langue française, les contenus de cours, la didactique et la culture. J'ai commencé à parler des problèmes que rencontrent les élèves pour encoder correctement leurs messages. Je parle maintenant des problèmes qu'ils rencontrent pour décoder ceux du professeur quand il leur manque les références nécessaires. Encore une fois, j'ai tendance à jeter le blâme sur l'école.

Je pense qu'il faudrait s'entendre sur un lieu et un temps à consacrer à l'acquisition des points de repères essentiels à l'élève pour s'insérer dans la culture universelle. On fait de la mise à niveau pour la langue, les mathématiques et bien d'autres matières, pourquoi pas pour le minimum de culture nécessaire ? « *Dieu était la personne religieuse la plus importante* » et « *Dieu était considéré comme un saint* », entrent dans la catégorie générale des problèmes de culture.

Certaines phrases qu'on rencontre dans les travaux des élèves produisent simplement un effet comique, qu'une relecture attentive aurait suffi à éliminer. Cela aurait été dommage, car elles sont souvent un oasis de fraîcheur dans le désert aride des corrections ; ainsi : « *Son développement mental est dans un état décurie* », « *Mais les inconvénients ne sont pas toujours roses* » et,

enfin... « *Il périt sous la tortue sans laisser entendre le son de sa voix* ».

D'autres, contrairement aux premières dont je parlais précédemment, remettent cependant en question la pensée derrière l'expression, le message lui-même. « *Le taux de mortalité était plus élevé que le taux de natalité* » (pour « le taux de mortalité infantile était très élevé »). Doit-on appeler cela un problème de mathématique ou un problème de démographie ? « *Kaspar Hauser a l'apparence d'un humain, mais la mentalité d'un adolescent ou d'un enfant* ». Un problème de logique ou un problème d'identité ? « *Cet hominien a enterré son cadavre au lieu de le manger* ». Les ressources pour interpréter commencent à me manquer, aussi vais-je clore ici cet ensemble par le vertigineux « *Que serions-nous sans l'être humain ?* » dont l'insondable mystère continua de me hanter longtemps sans doute après que l'élève l'eût oublié. En fait, probablement immédiatement après l'avoir écrit...

Pour terminer, j'ajouterai qu'il y a dans la vie du correcteur des moments de découragement pendant lesquels il n'entrevoit aucune solution aux problèmes qu'il rencontre. Des copies dont il est difficile de savoir si c'est le code, le message lui-même, ou le contexte qui fait défaut. De la non-communication intégrale : « *Les gens qui dominent le peuple exproprie des terres qui eut à leur tour exploite ces terres à l'aide de la même personne de qui il l'on exproprié* » et « *L'homme qui se prostitue est non-reconnaissant tandis que la femme est permise* ».

Je parlais de découragement. Comme disait un étudiant dans un autre contexte : « *Comment qui mettent au monde des être humains peuvent faire pour laisser d'autre être humain laissé seul à eux-mêmes ?* » Comment ? Je vous le demande ! ☒