

Lettres québécoises
La revue de l'actualité littéraire



Des mots pour écrire, pour lire

Michèle Péloquin

Number 126, Summer 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/36717ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Productions Valmont

ISSN

0382-084X (print)

1923-239X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Péloquin, M. (2007). Des mots pour écrire, pour lire. *Lettres québécoises*, (126), 13-13.

Tous droits réservés © Productions Valmont, 2007

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Des mots pour écrire, pour lire

J'enseigne au cégep depuis dix ans. Je ne connais donc que les cours du programme dit de la réforme, lequel programme porte sur l'étude d'œuvres marquantes des littératures française, québécoise et étrangère. Août 1997. Comme j'étais impatiente de me retrouver en classe !



MICHÈLE PÉLOQUIN

Premier cours, première rencontre avec un groupe : français mise à niveau, un lundi, de 14 heures 25 à 18 heures. La plupart des élèves ignorent pourquoi ils sont là. Après tout, ils ont « passé en français », ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Ils ont cependant reçu une lettre, peu de temps avant la rentrée, qui les informait de l'obligation pour eux de suivre ce cours qui leur permettrait de répondre aux exigences des suivants, c'est-à-dire les cours de littérature, étant donné que leur maîtrise du français avait été jugée insuffisante. Comme mes élèves, j'étais perplexe. Tout en corrigeant leurs rédactions diagnostiques, je me demandais ce que pouvaient bien faire au cégep ces jeunes, malgré leur bonne volonté, s'ils n'étaient pas « à niveau ». Or, j'étais si enthousiaste à l'idée d'enseigner que j'ai plongé dans la préparation du cours sans plus me questionner. La dixième semaine, j'en étais encore à répéter les petites phrases magiques, vous savez, celles qu'on doit se poser pour trouver le sujet du verbe ou son complément (ces mêmes règles qu'apprenait ma nièce, au primaire à ce moment-là), ou à donner des « trucs » pour distinguer un adjectif d'un verbe et éviter qu'on écrive « Ces personnes son gentillet ».

J'exagère? À la fin de la session, il y a eu des échecs. Et à ceux qui avaient réussi, j'ai dû expliquer qu'ils ne recevraient pas les unités généralement accordées pour un cours, que la mise à niveau, c'est... disons... hors programme, c'est une aide supplémentaire... un cadeau, quoi! À voir leurs têtes, j'ai bien failli tout laisser tomber : j'avais l'impression qu'on les avait floués et que je continuais à leur rire au nez.

Heureusement, ce n'est pas la majorité qui a besoin de se « faire mettre à niveau », mais ils sont des centaines chaque automne à devoir s'y soumettre bon gré mal gré. Il ne faudrait pas croire que ceux qui échappent à la MAN sont de beaucoup supérieurs, sur le plan de la maîtrise de la langue, à ceux qui y sont contraints : pour réussir les deux premiers cours de littérature, plusieurs devront s'inscrire au centre d'aide en français, centre qui par ailleurs ne peut tous les accueillir. Il faut voir la file d'attente le jour des inscriptions, file digne des matins de « Boxing Day », l'excitation en moins. Certains élèves (c'est eux qui me l'ont dit) se présentent dès 6 heures 45, alors que le centre n'ouvre ses portes qu'à 8 heures, pour s'assurer d'une place.

J'ai fait mes études primaires à une époque où les institutrices exigeaient une « composition libre » d'une page minimum par semaine ; où nous, les élèves, devions régulièrement lire à voix haute devant la classe en respectant la ponctuation et la cohérence du texte. Ce qui m'a amenée à aimer lire, c'est la langue. Oui, la beauté de la langue, des mots, cette si belle langue française avec laquelle on écrit des livres, qui en est le premier matériau. Comment pouvoir « apprécier des œuvres marquantes

de la littérature », ainsi que le formulent les devis ministériels, si l'on ne possède qu'une connaissance approximative de la langue? Lire, écrire, ça va ensemble. Je le remarque dans mes classes : aux tests de lecture qui ne portent que sur la compréhension d'un texte, les élèves qui ont une basse fréquence¹ d'erreurs obtiennent généralement de moins bons résultats. Et si, au fil des sessions, un bon nombre d'entre eux améliorent leur compréhension des textes, il demeure que la majorité des échecs à l'Épreuve uniforme de français sont attribuables au critère « langue écrite ».

À l'heure où tout un débat a lieu autour de l'enseignement de la littérature au collégial et où un document de consultation du ministère de l'Éducation laisse entendre qu'on pourrait remplacer

les œuvres littéraires par des textes plus faciles de façon à favoriser la réussite (aussi bien dire à éliminer l'échec et, du coup, l'effort nécessaire pour éviter l'échec), je crois qu'il faudrait plutôt revoir la place du français dans la formation de nos élèves et élever les exigences. Le problème, ce n'est pas le programme de littérature, quoiqu'il ne soit pas parfait ; c'est le manque de préparation adéquate pour pouvoir l'accueillir, préparation qui consisterait, selon moi, en une connaissance plus rigoureuse de la langue française. Alors que la maîtrise du français semble compter pour peu au secondaire, elle devient primordiale au cégep, l'obtention du DEC étant conditionnelle à la réussite de l'Épreuve uniforme de français. Je comprends mes élèves de n'y rien comprendre.

J'ai récemment demandé à mes élèves ce qu'ils pensaient du programme de littérature. Dans l'ensemble, bien qu'ils trouvent difficiles les œuvres des cours 101 et 102, ils apprécient la séquence chronologique, qui part des origines de la littérature française. Ils aiment découvrir de nouveaux mondes, se libérer aussi, l'espace d'un cours par semaine, du cercle concentré de leur formation spécifique. Par contre, ils souhaitent plus de littérature québécoise, qu'ils avouent méconnaître, et plus d'œuvres québécoises actuelles.

Bien entendu, étant donné que cet exercice de discussion en groupe « ne comptait pas », quelques-uns l'ont ignoré, occupés à envoyer un message texte sur leur cellulaire caché sous leur bureau ou à faire un sudoku dissimulé entre deux pages de leur exemplaire des *Fleurs du mal*. Il n'empêche que la discussion m'a fait réfléchir. Au delà des difficultés que connaissent les élèves, celles que vivent les enseignants, il y a tous ces jeunes qui, et ils sont nombreux, vous disent à la fin de leur première session au cégep avoir préféré *Phèdre* de Racine (lecture difficile) à *Tristan et Iseult* (bien plus facile). On aurait tort de les oublier.

1. On établit la fréquence d'erreurs en divisant le nombre de mots que contient une rédaction par le nombre d'erreurs faites par l'élève. Ainsi, un élève dont le texte de 200 mots contient 10 erreurs a une fréquence de 20, ce qui signifie une erreur tous les 20 mots. À cette fréquence correspond un pourcentage de points.

Visitez le site de **Guérin éditeur**
www.guerin-editeur.qc.ca