

« Etudiez », dit le maître

André Tousignant

Number 78, Summer 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44690ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tousignant, A. (1990). « Etudiez », dit le maître. *Québec français*, (78), 28–29.

mateur. L'idée de destination d'un texte ne dériverait que d'un genre particulier, à savoir ce qu'il demeure... d'épistolaire dans la littérature.

Ponge est catégorique : les stéréotypes ont fait leurs preuves, ce qu'il appelle «le caractère sacré des «façons d'être»». Demeure «le phénomène essentiel; premier, principal, originel, d'où tout découle, ou découlerait — ne serait-ce pas celui de l'espèce (de la pluralité des individus) — dans le temps (génération, régénération) comme dans l'espace (communication, sociétés) ?»

Cette réflexion sur le point de vue de la communication et ses interférences dans l'écriture pourrait bien exiger de la pragmatique des opérateurs plus précis, plus discriminants. Cette différence, je la nommerai le *destin* d'un texte, retrouvant le sens originel de destin, issu du verbe destiner — j'ai noté qu'il a été remplacé dans notre vocabulaire moderne par «projet». Le concept de destin du texte, consignation d'une expérience individuelle et d'une aventure abstraite (nommer), nous ramène à la notion de désir, comme souffle de la parole qui ouvre le texte sur une intention obvie, qui est la tendance de l'auteur vers un objet réel ou imaginaire. C'est pourquoi je rappellerai le mot de Paul Ricœur à propos du désir, comme «plaisir imaginé», qui lui aussi désigne la poursuite réalisée d'un objet verbal, saisi et donné en partage avec émotion. ●

1. Il est question ici d'un texte libre, rédigé par un étudiant en situation universitaire.

2. *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1982, p. 45.

3. Alain Berrendonner, *L'Éternel Grammaire*, Francfort-Berne, Peter Lang, 1982, p. 23.

4. Selon les définitions de L. J. Prieto datant de 1966-1968 qui disent indice, ce qui fait référence à un autre fait non perceptible et signal, indice artificiel, produit expressément pour faire une référence extérieure. Indices et signaux permettent l'interprétation.

5. «L'intention de communication», dans *la Linguistique*, Paris, PUF, 1982, vol. 18, fasc. 2. Voir aussi J. J. Nattiez, «Quelques problèmes de sémiologie fonctionnelle», dans *Semiotica*, 1973, IX, 2.

6. Le texte est alors compris comme fragment. Paris, Seuil, 1970.

8. Dans le tableau des degrés de lisibilité établi par Philippe Hamon, ce sont les variations de la distance auteur-lecteur qui déterminent les critères de classification. Ce qui toutefois apparaît contestable, c'est la notion même de clarté, opposée aux types supposés plus complexes du pastiche, du jeu de mots...

9. *La Fabrique du pré*, Genève, Skira, 1971.

«Étudiez», dit le maître

André TOUSIGNANT



Étudiez, dit le maître, vous aurez une récitation demain. Le maître donne sa récitation. Corrige. Les résultats sont désastreux.

Le maître se dit : «*Mes élèves n'étudient pas*». Ce petit scénario que je viens d'esquisser est un «air» trop connu. Je pense que tout enseignant qui a quelques années de métier a souvent entendu dire par un collègue : «*Mes élèves n'étudient pas*». Je pense également que tout enseignant a déjà dit ou a été tenté de dire : «*Mes élèves n'étudient plus*». Il faut éviter, même en pédagogie, de fabriquer des dogmes pour se sécuriser. Devant des faits troublants, il faut chercher l'hypothèse qui explique le mieux et non pas tirer la conclusion qui satisfait.

Un fait vécu

Pierre était le nouveau. Il venait d'entrer à l'école comme professeur de géographie en première secondaire. Il avait toutes les qualités d'un excellent débutant : zélé, enthousiaste, chercheur, curieux. En plus de tout cela, il aimait bien ses élèves et ceux-ci le respectaient (surtout les filles, car il était joli garçon!). Il donnait un excellent cours. Les élèves étaient attentifs et intéressés. Tout annonçait un début de carrière, disons, éblouissant. Après environ un mois de classe, Pierre vint me voir, découragé : «Regardez ces résultats», me dit-il. Je parcourus la liste. En regard de chaque nom, un chiffre inscrit avec soin. Des résultats minables. Quelques 80% (2 ou 3 élèves par groupe); les autres : des notes autour de 50% et un nombre étonnant d'élèves avec des résultats que je qualifierais de symboliques : 25, 30... Après avoir pris connaissance des questions qu'il avait posées, je commençais à

me demander si ces élèves-là avaient quelque intérêt pour la géographie. Après un assez long échange, nous avons réussi à cerner une interrogation importante : *Est-ce que les élèves savaient comment étudier la géographie ?* Les lamentables résultats dont nous étions les témoins n'étaient peut-être pas attribuables à de la mauvaise volonté, comme nous aurions pu le penser, mais étaient probablement causés par un manque de savoir faire ! *Ils ne savaient pas comment étudier*. Banal, me direz-vous. Encore fallait-il y penser.

Pierre a alors décidé de faire l'expérience suivante : il étudierait avec ses élèves; il les aiderait à préparer le prochain contrôle. Les résultats furent étonnants; sans commune mesure avec les résultats antérieurs. Cette expérience m'a appris que, quand on dit à des élèves : «Étudiez ! Faites attention ! Concentrez-vous ! Travaillez fort !», on ne leur apprend rien. Le pédagogue doit faire plus que dire. Il doit aider, montrer le chemin, indiquer les étapes surtout à ceux et celles qui éprouvent des difficultés. En d'autres termes, si un étudiant éprouve des difficultés, le pédagogue doit essayer d'aller sur son terrain, lui montrer comment faire, dans quelle direction avancer. Voyons brièvement deux applications pratiques à cette perception de la réalité pédagogique.

La maîtrise de l'orthographe

Tout le monde sait (pour l'avoir tellement de fois entendu) que *les élèves d'aujourd'hui écrivent en faisant un nombre incroyable de fautes... Autrefois, c'était tellement mieux*. Monsieur Toutlemonde le dit et Jacques Dufresne le répète.



Roger Chamberland

Voyons cela d'un peu plus près. Les choses se passent habituellement de la façon suivante. On enseigne une règle et on fait faire un certain nombre d'exercices. Généralement, les exercices sont assez bien réussis. On demande ensuite à l'élève d'écrire son propre texte en appliquant cette règle qu'il vient d'apprendre. C'est alors qu'apparaît le drame de l'enseignement du français. Les élèves (et souvent en grande majorité) se trouvent incapables d'appliquer cette règle qu'ils connaissent pourtant. Voilà un problème concret et difficile à résoudre. Si l'élève pouvait s'expliquer, il dirait à peu près ceci : «*Je suis incapable, quand j'écris mon texte, d'appliquer les règles que pourtant je connais*».

La tentation est grande, vous avouerez, d'affirmer que les élèves ne font pas attention ou qu'ils sont incapables de se concentrer ou simplement qu'ils sont paresseux ! Tout cela est peut-être partiellement vrai. Mais si l'élève n'appliquait pas la règle apprise précisément et principalement parce qu'il est incapable, à ce moment-ci, d'y arriver seul... Très souvent, on pense avoir résolu un problème alors qu'on l'a simplement évité. Première fausse solution : dire à l'élève de *faire attention*. Deuxième solution qui est également à côté du problème : inciter ou obliger cet élève à faire de nouveaux exercices. Dans les deux cas, il est facile de constater que l'élève demeure seul avec son problème. Il faut

trouver le moyen, si on veut réellement l'aider, d'aller sur son terrain, de lui suggérer des stratégies pour qu'il arrive à objectiver !

Répondre à des questions

Examinons brièvement une deuxième application un peu plus universelle de cette «doctrine» que l'on pourrait appeler un peu pompeusement la «pédagogie de la réussite». Dans l'évaluation en général et dans l'étude de texte en particulier, on utilise couramment ce procédé bien connu : répondre à des questions. Les choses se passent souvent de la façon suivante. Après une période plus ou moins longue d'enseignement, l'enseignant décide de soumettre ses élèves à un examen. Généralement, l'examen est constitué d'un ensemble de questions. Devant des résultats décevants, la tentation est grande de répéter ce qu'on entend souvent : *Les élèves ne font pas attention. Ils ne sont pas intéressés. Et surtout : Ils ne savent pas lire !*

Et si le problème était que l'élève ne sait pas répondre à certaines questions. Est-ce qu'on songe parfois à montrer à l'élève comment on répond à une question ? Comment lire certaines questions ? De même qu'on peut tenir pour acquis que l'élève sait étudier sans avoir appris, on pense assez communément que l'élève sait depuis toujours comment répondre à une question. Et cela, évidemment, sans qu'on ait à le lui apprendre.

Qu'on songe au service qu'on rendrait à certains élèves si on leur apprenait à répondre à certains types de questions. Qu'on pense à la pertinence d'explicitier le sens et la portée de certains mots qui reviennent constamment dans les questions : *identifier, connaître, décrire, dégager, déterminer, établir, etc.* Tous ces mots peuvent paraître simples, clairs à celui qui formule la question. Une réflexion autour de ce vocabulaire, avec des élèves, nous a permis de constater que, parfois, la fréquence d'utilisation d'un mot, par le maître, n'est nullement garante de la compréhension de ce mot par l'élève. Ce petit laïus pédagogique nous oblige à nous poser, en terminant, cette question inévitable : Qu'est-ce qu'un véritable pédagogue ? Je répondrais brièvement à cette question en disant que c'est d'abord quelqu'un qui est capable d'écouter l'élève qui est devant lui et de comprendre véritablement son problème. En second lieu, je dirais que c'est quelqu'un qui apporte à ce problème unique une réponse originale, nouvelle et satisfaisante pour l'enfant. Comment est-il possible d'agir ainsi aujourd'hui ? Je crois la chose possible en appliquant une méthode toute simple que tous les parents ont, un jour ou l'autre, expérimentée et que je résume succinctement dans les trois préceptes suivants : Premièrement, encourager; deuxièmement, encourager; troisièmement, encourager. ●