Le dépucelage intellectuel de la nation

Danielle Trudeau

Volume 27, numéro 5 (161), octobre 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/60401ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (imprimé)

1923-0915 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Trudeau, D. (1985). Le dépucelage intellectuel de la nation. *Liberté*, 27(5), 5–23.

DANIELLE TRUDEAU

LE DÉPUCELAGE INTELLECTUEL DE LA NATION

Nous craignons, d'une terreur égale, la lumière en nous qui force la pensée, la suscite et lui donne forme, et le passage au grand jour de cette pensée devenue expression et langage.

Anne Hébert

Au printemps dernier, une enquête conduite auprès d'élèves du secondaire révélait les carences de nos jeunes en orthographe et en grammaire¹. Presqu'en même temps, un autre sondage nous apprenait que les employeurs préfèrent embaucher du personnel se situant autour de la quarantaine plutôt que des jeunes fraîchement sortis des collèges et qui ne maîtrisent pas la langue². Rassurante pour leurs aînés, l'information était un sévère avertissement pour les plus jeunes. Ainsi, pendant deux semaines au moins, la question de la langue dans les écoles s'est retrouvée sur la sellette, si bien que, l'espace d'un instant, les professeurs de français ont eu l'illusion de voir leurs problèmes quotidiens érigés au rang de priorités nationales dans l'opinion publique.

Il y a encore quinze ou vingt ans, on eût parlé, à l'occasion d'un débat de ce genre, de patrimoine en danger, d'héritage culturel menacé ou bien d'identité à préserver sur le continent nord-américain. Aujourd'hui, on n'ose plus entonner ce couplet idéologique et ce sont les conséquences pratiques des carences linguistiques que l'on met de l'avant: danger,

1. A. Noël, in
La Presse,
27 mars 1985.

2. Ibid.,
16 mars,
28 mars et
30 mars 1985.

chômage. Jadis l'ignorance de l'anglais condamnait le Canadien français à des positions subalternes; aujourd'hui, dans un Québec déclaré officiellement francophone, on risquerait davantage à ignorer les règles de la grammaire française.

Quant aux causes du problème, lorsque psychologues, sociologues et même ethnologues sont invités à se prononcer sur la question, nous découvrons que nos jeunes pâtissent de problèmes inhérents à ce que les uns appellent l'acculturation, à ce que les autres décrivent comme un contexte international de crise de la culture bourgeoise, le tout se compliquant plus souvent qu'on le croit de difficultés individuelles d'apprentissage.

Comme ces éruptions d'intérêt pour la question du français dans les écoles ont une sorte de caractère cyclique, elles favorisent la diffusion de ces thèses sur les causes du problème, lesquelles, en tombant dans le domaine public, se vulgarisent en deux ou trois formules simples à retenir et viennent s'ajouter au fatras de lieux communs auquel donnent libre cours les émissions de «lignes ouvertes». Tout cela constitue un dossier qu'on remet entre les mains des professeurs avec le mandat de grammaticaliser la nation, au risque d'avoir sur la conscience quelques milliers de chômeurs diplômés.

Je n'ai pas l'intention de rouvrir le dossier au complet. Quelques-unes de ces idées reçues sur l'enseignement me serviront de point de départ pour approfondir une question qui souffre précisément de la vulgarisation qu'on lui fait subir dans le public.

1. L'oral au poteau de torture

On entend souvent attribuer la faiblesse en français des jeunes cégépiens à l'importance tenue par *l'oral* au secondaire. Assez répandue, surtout chez les parents, cette idée contient une ambivalence tout à fait caractéristique de notre société: d'un côté, récupérant les apports positifs d'une pédagogie moderne et active, elle tend à faire croire que nos adolescents sont des orateurs en herbe malgré le fait qu'ils se

débrouillent si mal à l'écrit; de l'autre côté, elle condamne l'abus de l'oral par les professeurs: comme si ceux-ci ne savaient pas résister à l'allègement de tâche qu'on suppose que leur procurent les exercices oraux, l'opinion leur rappelle qu'ils sont aussi payés pour manier le crayon rouge.

Ayant décidé de mener ma petite enquête sur le sujet, j'ai interrogé des étudiants de première année de Cégep. Ceux-ci m'ont appris qu'en dehors de deux ou trois exposés de malheureuse mémoire, l'oral n'avait pas eu pour eux l'importance qu'on lui attribue communément. Certes, je reconnais sans difficulté que mon enquête n'a aucune validité scientifique: elle pourrait bien ne révéler qu'une chose, l'horreur qu'ont les étudiants pour l'oral, en masquant l'existence d'une formation de ce type au secondaire. Et pourtant, j'ai tendance à croire que les résultats ne sont pas éloignés de la vérité, et ce pour deux raisons: d'abord parce que, lorsqu'ils arrivent au Cégep, les étudiants craignent visiblement de devoir parler en public, ne serait-ce que devant la classe; ensuite, lorsqu'on donne le choix entre un exposé et un travail écrit, rares sont ceux qui choisissent le premier, lequel présenterait pourtant l'avantage pour eux d'éviter les nombreuses fautes qu'ils commettent à l'écrit. La majorité des étudiants préfèrent être jugés par le professeur, dans le secret de la correction, plutôt que d'affronter leurs pairs.

Si vraiment les jeunes ont été entraînés à donner le meilleur d'eux-mêmes à l'oral, en tout cas leur formation ne leur a pas donné le goût, encore moins le désir de s'exprimer ainsi plutôt que par écrit. On peut imputer le fait à la timidité naturelle des adolescents, surtout au moment où ils passent d'un cycle scolaire à un autre. Mais outre le fait que celle-ci persisterait au-delà de la période d'adaptation, l'argument prouverait justement qu'il n'y a pas eu formation, puisqu'un entraînement à l'oral commence par vaincre la timidité. Il vaut mieux reconnaître que les faiblesses des jeunes en français écrit ne proviennent pas de ce que l'oral occuperait trop de place dans l'enseignement secondaire.

Je soutiendrais plutôt le contraire sans craindre de me tromper. En effet, comment expliquer que, quand on interroge les étudiants en classe, on ne puisse à peu près jamais obtenir de réponses articulées? Ce qu'on récolte habituellement, ce sont des mots séparés les uns des autres par des silences qui tiennent lieu de liens syntaxiques et logiques. Le professeur est obligé de jouer ce rôle stupide qui consiste à faire surgir l'idée qui se tortille, gênée de sa propre existence dirait-on, dans les interstices de la parole, à reconstituer des phrases, et finalement à faire les questions et les réponses. Ouvert au dialogue, désireux de tempérer le côté magistral de son cours, il est le seul à parler s'il n'est pas le seul à émettre des sons.

L'oral en classe de français ne ressemble pas à la langue courante, car si celle-ci n'est pas conforme à l'orthodoxie grammaticale, elle possède néanmoins tous les éléments fonctionnels d'un système linguistique, et en règle générale, elle sert à la communication. Aussi se prend-on à s'étonner, à l'heure de la pause, d'entendre les langues se délier dans les corridors: ces muets savent donc parler?

La clientèle actuelle n'a pas été «dressée» à considérer le registre quotidien comme une sous-langue: elle a tout au contraire bénéficié de l'attitude très positive des maîtres à l'égard du parler populaire. Comment se fait-il alors que dans la classe, sachant qu'ils ne risquent rien à «s'exprimer dans leurs mots», les étudiants semblent avoir honte de le faire, en tout cas, refusent de le faire?

— «Sans doute parce que la question ne leur a pas été posée dans des termes qu'ils peuvent reprendre, parce que vous parlez d'un lieu supérieur qui les glace au lieu de les inciter à la parole.»

Voilà en effet qui clôt toute discussion. On est ainsi invité à relativiser sa position et son pouvoir, jusqu'à ce qu'on se réduise soi-même au silence. Comme si nous parlions latin! D'ailleurs certains ne sont pas loin de le penser. Mais je trouve encore une fois que le problème peut s'expliquer d'une façon plus

complexe, qu'on ne gagne rien à le réduire ainsi parce qu'on ne fait qu'en reformuler la teneur sous d'autres mots sans avancer d'un pouce.

Il doit y avoir quelque chose d'irritant pour un adolescent à s'entendre répéter que prendre la parole au milieu d'un groupe est quelque chose de naturel. Voilà qui est contraire à ce *vécu* qu'on met de l'avant en d'autres circonstances et dont nous reparlerons un peu plus loin. L'expérience enseigne aux jeunes aussi bien qu'à nous, les vieux, que la situation même de discours oblige à recourir à un autre registre, sans parler des techniques de l'art oratoire. C'est le cas de tous ceux qui parlent en public, depuis les professeurs jusqu'aux présentateurs de radio et de télévision et même jusqu'aux ministres, quoique le premier d'entre eux fasse beaucoup d'efforts pour «le dire dans ses mots» sans qu'il soit pour autant certain qu'il ne glace pas, en le faisant, la population.

Donc un premier facteur, la situation elle-même, commande l'existence de pratiques langagières auxquelles nos étudiants ont accès assez couramment pour voir qu'elles sont différentes de leur registre familier. Par conséquent, les encourager à s'exprimer dans leurs mots, c'est supposer que le prestige dont bénéficie l'autre registre n'est que factice, relatif, contingent d'une part; d'autre part, c'est leur confier la tâche de doter le registre ordinaire d'une fonction que l'opinion publique n'admettrait pas — qu'on se rappelle à ce propos les premières apparitions de Jocelyne Blouin à la télévision³. C'est aussi un peu comme si, à son client qui veut faire installer une douche dans sa salle de bains, le plombier expliquait qu'il n'en a pas besoin et qu'il lui suffit, à l'aide d'une passoire, de se faire couler de l'eau sur la tête. Quand on n'est pas riche, il faut être débrouillard.

Mais il y a aussi un problème de contenu lié à celui des différentes pratiques langagières. Bien que non essentiel, ce rapport n'en a pas moins une valeur contraignante et on observe qu'il joue un rôle très efficace dans l'acquisition d'une seconde langue. Ce problème de contenu se pose forcément à l'étudiant

3. *Son élocution très maladroite, au début, suscita de violentes polémiques et fit même remettre en question ses compétences comme météorologue. Depuis qu'on lui a fait subir une métamorphose complète*

— de la coiffure jusqu'à la pose de la voix — curieusement, on ne la remarque plus parmi les annonceurs de Radio-Canada: le naturel peut donc être chassé sans revenir au galop.

arrivant au Cégep. Pour beaucoup, les études collégiales représentent un niveau de scolarité plus élevé que celui de leur milieu familial et social. Ils s'attendent à ce que les matières enseignées au collège ne leur soient pas familières. Ils tendent donc à associer un certain registre de langage à un contenu nouveau: bien que dans l'absolu rien n'empêche d'expliquer un poème de Baudelaire en s'en tenant au vocabulaire usuel, et sur le mode de l'échange familial, je doute que cela se pratique vraiment, ne serait-ce que parce que le discours du maître, même en voulant démystifier le langage, suit des règles de construction et de cohérence qui sont celles du monologue et que méconnaît, parce qu'elle n'en a que faire, la langue quotidienne. Aussi doit-on passer pour un peu cinglé, ou un peu menteur, quand on essaie de faire croire aux étudiants que l'école n'est pas un lieu artificiel et qu'on peut y deviser librement comme on le fait le soir en famille sur des sujets qui ne sont pas étrangers à la vie quotidienne. Il se peut qu'au lieu d'être néfaste, la séparation des deux registres de langage, d'autant plus qu'elle existe ailleurs, soit une nécessité tant que la société n'a pas assimilé, n'a pas encore reconnu comme siens certains champs du savoir auxquels elle n'a accès que depuis peu.

Elle permettrait en tout cas d'envisager avec moins de passion, et moins de confusion, notre ambivalence vis-à-vis du savoir. J'ai évoqué ci-dessus la gêne qu'éprouvent les étudiants lors d'interrogations en classe. Cette honte, qu'on ne doit pas attribuer mécaniquement au mépris de la langue usuelle, est liée elle aussi au paradoxe dans lequel se débattent les cégépiens de vouloir à la fois se conformer au groupe et s'en démarquer.

D'abord, être interrogé revient à passer pour susceptible de savoir: c'est gênant, si les autres ne savent pas, car on risque de se tailler une réputation de *fort*, donc d'être isolé par la suite. Le non-langage décrit ci-dessus fournit la seule solution possible pour préserver son appartenance au groupe tout en laissant entendre au professeur qu'on n'est pas si igno-

rant qu'on veut bien le faire croire. En laissant hors de la classe le parler familier, les étudiants n'entrent pas seulement la coupure que l'école leur impose d'avec le monde extérieur, ils donnent au registre en question une spécificité dont on dénonce à tort le côté négatif, au nom d'une unité des pratiques qui n'existe plus pour eux. Mais en n'adoptant pas le registre plus soutenu du professeur, en s'enfermant dans un quasi-mutisme, ils manifestent aussi leur résistance à l'idée de se dissocier tôt ou tard, par l'instruction, du milieu d'où ils sortent. Alors qu'ils sont tiraillés entre le désir et la peur, nous voudrions qu'ils inventent une façon *naturelle* de discourir...

2. L'écriture au son

Apparenté au premier, un second mythe impute l'orthographe lamentable des étudiants au fait qu'ils écriraient *au son* et, pour ce qui concerne la syntaxe, en imitant les structures de la langue parlée.

Concédon's d'abord ceci: les fautes les plus fréquentes se commettent sur les marques quiescentes des catégories grammaticales, c'est-à-dire les *e* du féminin, les *s* du pluriel, les terminaisons verbales, sans oublier le fameux accord du participe passé. Comme ces lettres ne se prononcent pas dans la majorité des cas, elles seront souvent oubliées. Par tout le monde, car ce sont aussi les fautes que l'on rencontre le plus souvent dans les journaux, dans les lettres, chez les plus instruits comme chez les moins, et même chez les professeurs de français.

Mais il arrive aussi souvent que, pour aider l'étudiant à corriger son texte, il faille le lui faire lire à voix haute. De plus, à la place d'un *s* on trouvera un *t*, au lieu de *ent*, un *s* et vice-versa, et bien d'autres graphies aberrantes qui n'ont aucun rapport avec la prononciation des mots. L'influence de la langue orale sur la langue écrite a des limites, pour les étudiants comme pour nous: ces graphies fautives révèlent qu'au lieu de s'appuyer sur la prononciation, l'étudiant cherche à s'en éloigner sans comprendre la logique du système orthographique, ni même, lors-

4. *Système de règles qui associent un graphème (lettre) et un seul à un son de la langue. Un système orthographique purement phonographique ne contiendrait pas de lettres quiescentes, ni de signes renvoyant à une catégorie grammaticale (les s de pluriel) n'ayant pas de réalisation phonétique. L'orthographe française est en partie phonographique, en partie «idéographique» puisque plusieurs de ses règles associent des signes écrits à des idées et non à des sons.*

qu'elles existent, les lois du code phono-graphique⁴.

Il se passe à peu près la même chose sur le plan syntaxique: on voit mal comment tenir pour une transcription des structures de la langue parlée les enchaînements incohérents qu'on trouve dans beaucoup de copies. La pratique est à ce point généralisée qu'on a parfois l'impression d'une entreprise concertée de déconstruction du langage. A ceux que la chose réjouit par son aspect révolutionnaire, je veux bien confier la tâche d'évaluer ces copies. Car ce n'est pas un fantasme: au lieu de transcrire la langue qu'ils parlent entre eux, les étudiants s'efforcent de la transformer en ce qu'ils supposent être de la langue écrite. On ne trouvera, par exemple, à peu près jamais dans leurs textes de procédures de thématization du genre: «Robert, son examen, le prof lui a rendu sans le corriger», qui caractérise la syntaxe du parler populaire. Encore une fois, au lieu de tendre à la familiarité, l'étudiant a pris le parti inverse.

Seul parti possible d'ailleurs puisqu'il aurait beau vouloir doter le registre oral familier de la fonction de langue d'argumentation, on voit mal, en l'absence de modèles, comment il y parviendrait: sans méjuger des capacités créatives de notre jeunesse, on sait qu'il faut plus d'une génération pour ce faire. Que je sache, rares sont ceux parmi nous, les adultes, qui ont effectué cette *translatio studiorum* qu'on prétend que nos jeunes sont à même de réaliser spontanément.

Bien qu'on en réduise souvent l'importance au rang de simples coquilles et difficultés mineures d'adaptation au code, les aberrations orthographiques et syntaxiques manifestent le difficile rapport qu'entretiennent les jeunes avec la langue *et* avec les contenus qu'elle véhicule. La distorsion qu'ils font subir au langage semble être pour eux la condition nécessaire, magique, pour accéder à l'expression du savoir tout en conservant la candeur de l'ignorance. Enjoins par leurs aînés d'inventer un langage nouveau, adapté à l'homme d'ici, ils produisent plus souvent qu'autrement des simulacres.

3. Notre vécu vire à l'eau de boudin

Compte tenu de l'existence de problèmes d'adaptation chez les étudiants, devrions-nous alléger les programmes, transformer les contenus de cours pour les rendre plus accessibles et surtout plus conformes à la «réalité vécue» de notre clientèle? Cette question, on croit souvent à tort que les professeurs ne se la posent pas. D'ailleurs, quand cela serait, les étudiants se chargeraient de la leur remettre en mémoire: elle est au cœur de la relation pédagogique. Mais encore une fois, elle ne peut pas recevoir de réponse simple.

En premier lieu, il ne faut pas oublier que la scolarisation vise à intégrer, à incorporer le savoir à la réalité sociale et économique de la province, et non pas à adapter le premier aux conditions déjà existantes, faute de quoi on aboutirait non seulement à de la vulgarisation mais encore, on perpétuerait la situation qui prévalait avant la démocratisation de l'instruction secondaire et collégiale: la réduction du savoir à un niveau élémentaire dont la finalité est immédiatement perceptible.

Or, pour une portion encore importante de la population, l'accès au savoir a conservé une aura de transgression sitôt que sa rentabilité effective cesse d'être évidente. La chose est assez sensible dans les Cégeps où le secteur professionnel l'emporte sur le secteur général. Venus chercher au collège une formation technique, beaucoup de cégépiens déplorent gaspiller dans les cours communs, ceux de français et de philosophie, un temps qu'ils consacraient plus utilement à leur spécialité. Mais une fois qu'ils ont affiché leur mépris pour des disciplines qui ne servent à rien d'autre qu'à les empêcher d'obtenir leur DEC, transparait le sentiment de n'être pas à la hauteur: «La philosophie, finissent-ils par conclure, c'est bon pour les *cracs*, pas pour tout le monde». «La littérature, je n'y comprends rien: personne lit chez nous; la télévision joue tout le temps: on regarde *The price is right* puis *Family Feud*, c'est juste ça qu'on aime».

Les Cégeps ont aidé le passage d'une société rurale anti-spéculative à une société technologique

carrément positiviste sans élargir la conception de la culture dans la mentalité collective. Aussi est-il significatif que, lorsqu'il est question de cours de français, ce soit la grammaire avant toute autre chose qui mobilise l'attention du public: traditionnellement, le summum de culture auquel pouvait espérer parvenir le Québécois issu d'un milieu défavorisé était d'apprendre à lire et à écrire sans faute. Il semble qu'il faudra attendre encore cent ans avant de nous intéresser au niveau des connaissances de nos jeunes en histoire et en géographie. Pour les sciences humaines, prédisons en toute prudence deux siècles. Quant aux mathématiques, le millénaire apparaît comme un délai à peu près raisonnable. D'ici là, *Génie en herbe* continuera à récupérer les éléments disparates et superficiels d'une culture générale sous la forme d'un spectacle de cirque.

C'est donc afin d'appriivoiser le savoir qu'on a imaginé de le faire «coller» à la réalité quotidienne des adolescents. Mais ce qui était un moyen s'est d'abord transformé en principe pédagogique pour enfin devenir la finalité de notre système.

En tant que principe, on rencontre à peu près partout ce qu'il convient d'appeler le *réalisme forcené*. Pour justifier un changement de programme, il suffit d'invoquer la plus grande conformité du nouveau avec le vécu de la clientèle. Si les élèves ne prennent pas plaisir à la lecture de certaines œuvres, c'est bien entendu parce qu'elles sont ou bien trop anciennes, ou bien étrangères, ou bien qu'elles traitent de problèmes qui ne les concernent pas directement. Ce qu'on entend par le *vécu* est suffisamment vague pour permettre l'emploi par tout le monde de la notion: on réussira certainement à faire le joint entre le Québec d'aujourd'hui et l'œuvre de Gabriel Garcia Marquez, de même qu'on démontrera que la littérature dans son ensemble, y compris la québécoise, n'est pas une valeur du monde moderne. Enfin, si les étudiants échouent tant en français, c'est parce qu'on leur impose une langue qui n'est pas la leur; par contre l'anglais ou l'espagnol appartiennent à la culture

attendue du cadre moderne qui travaille dans la première langue et passe ses vacances, l'hiver, dans le sud. En somme, on ne s'intéresserait jamais qu'à ce qui nous intéresse déjà et si on n'était pas à l'école, on n'échouerait pas.

Parti d'une intention louable, celle de dédramatiser le dépuçelage intellectuel de la nation, le réalisme s'est enragé à pourchasser l'intérêt des étudiants pour la connaissance là où justement il ne saurait se trouver: dans la réalité plutôt que dans l'imagination. Tant que l'on n'aura pas fait de l'école un lieu d'exaltation des actes et des propos quotidiens, il ne pourra pas être satisfait.

En somme, plutôt que de favoriser l'appropriation par les jeunes⁵ de connaissances et de compétences qui, en s'y incorporant progressivement, transformeraient en profondeur les exigences intellectuelles de la société québécoise, le réalisme forcené a accru dans la population en général la méfiance déjà existante à l'égard d'un savoir dont la rentabilité semble nulle et la volonté consécutive de ne consacrer ses efforts qu'à ce qui est clairement orienté vers la vie pratique. Ainsi, en montrant leur effet sur le problème du chômage, on redore le blason des cours de français, sans même songer qu'on n'apprend pas la langue comme on apprend une table de multiplications. Enfin, des retombées idéologiques du réalisme forcené, nul ne semble s'inquiéter: s'il ne produit pas l'effet escompté, celui-ci en effet contribue à l'institution comme unité de mesure de ce que l'esprit québécois est à même d'assimiler et, ce qui est encore plus grave, de *désirer*, l'humble, le simple, le si évident vécu quotidien.

Il y aurait pourtant des bénéfiques secondaires à une pédagogie soumise au principe du réalisme forcené. Tout d'abord, on ferait l'économie du conflit des générations, puisque l'adolescent est toujours hostile à l'adulte qui lui propose de troquer sa vision du monde contre une autre. Ensuite, en excluant toujours un pan plus large de la culture intellectuelle, parce qu'elle est dans son ensemble étrangère à la

5. Et par un grand nombre d'adultes qui reviennent aux études: on oublie souvent, à tort, cette autre réalité des Cégeps.

réalité pratique, le professeur retrouverait l'état de grâce qu'il a perdu en transgressant les limites socialement admises du savoir: ainsi serions-nous rassurés sur le maintien de notre appartenance culturelle primitive.

4. Le ludique: trois petits tours et puis s'en vont

L'approche ludique compte de nombreux adeptes à tous les niveaux de notre système. Elle aussi a pour but de dédramatiser l'accès à un savoir ou à des pratiques relativement peu répandues ou valorisées chez nous. Mais elle comporte des risques et surtout, on ne la conçoit pas comme solidaire du réalisme forcené: si elle fait bon ménage avec lui, c'est qu'elle remplit une autre fonction que celle d'amener à considérer positivement la gratuité de l'effort intellectuel.

Quand l'école est devenue le reflet stylisé du monde extérieur, le ludique a pour fonction de faire accepter le confinement auquel on astreint les étudiants pendant trois heures par semaine. Et voici maintenant les risques: les cours de français où on s'amuse serviront de soupape à des cours de concentration très sérieux, très compétitifs, qui se moquent comme d'une chique du *vécu*, à moins qu'ils ne partent, eux, d'une conception plus vraie de ce vécu, puisque si on y joue quelque chose, c'est son avenir.

On sait bien que la culture était à l'origine l'*otium* des classes privilégiées: voici qu'en s'étendant à la masse elle est devenue un loisir obligatoire, rendu de plus fastidieux par l'inanité à laquelle on la réduit. Comment s'étonner que dans le public et dans le milieu étudiant se renforce, grâce à la scolarisation, la conviction que les véritables valeurs de notre société sont portées par les disciplines professionnelles et scientifiques et que la littérature et la philosophie ne sont que du verbiage sans conséquence?

5. L'empirisme contre-attaque

Mais le *ludique* n'est pas seulement synonyme de jeu, il a une signification un peu plus large dans notre système, je devrais dire dans une certaine philosophie

de l'enseignement que ne défendent pas seulement des professeurs, et qui se retrouve aussi bien parmi le public. Ce que beaucoup entendent par *ludique* est en fait une approche empirique du savoir, puisque le terme se trouve souvent opposé à une démarche théorique et magistrale. L'assimilation des deux concepts est intéressante: entendons que l'expérience des choses a un côté amusant, cependant que la connaissance intellectuelle, privée du contact avec son objet, est dépourvue de plaisir.

En littérature, cela prendra la forme d'ateliers de création. Pour apprécier par exemple la poésie et le théâtre, la lecture, l'explication, l'analyse d'œuvres déjà écrites constitueront pour les étudiants des pratiques réservées au professeur: quant à eux, ils devront construire une relation concrète avec ces deux genres, produire eux-mêmes du texte. En théorie, cette approche empirique de l'œuvre littéraire est destinée à initier l'étudiant à la fonction critique. Mais en pratique, elle tend à se substituer tout bonnement à celle-ci, au mieux à accroître le fossé entre l'une et l'autre, au détriment de la démarche intellectuelle, qui constituera la partie ennuyeuse du cours, le sacrifice consenti, l'os jeté aux partisans de l'ancienne pédagogie.

Comme si nous ne pouvions pas concilier les deux approches dans notre conception moderne de la culture, malgré les contingences auxquelles nous force de nous plier un système d'organisation des cours immobilisé pour la vie éternelle, ces contingences au contraire déterminent le clivage entre deux positions extrêmes, devenues ennemies: la première, moderne, active, empirique; la seconde assimilée à une vieille garde fétichiste, qui ne chercherait qu'à inculquer aux jeunes une esthétique surannée de l'œuvre littéraire. Plus encore que de ce qui se fait dans la pratique, nous souffrons de ce qui se dit, depuis l'introduction des ateliers de création, contre la finalité théorique des cours de français, qui est devenue la bête à chasser de notre enseignement. Et pourtant, qu'en est-il, en réalité? Rien d'autre qu'un simple manque de

temps: l'impossibilité d'instituer des laboratoires de français en plus des cours théoriques. Diantre, notre système sacrifie déjà bien assez à la culture, sans qu'on ajoute encore deux heures de création littéraire aux horaires déjà chargés de nos étudiants. Arrangez-vous pour tout faire dans les trois heures qui vous sont allouées.

Je souscrirai à l'idée que la production par les étudiants d'œuvres et de spectacles est essentielle à leur formation collégiale quand on consentira à ajouter ces exercices pratiques aux cours théoriques sans rogner sur ces derniers. Je n'ai rien contre l'introduction d'une dimension empirique dans une discipline traditionnellement spéculative, mais bien contre la suppression pour ce faire de l'enseignement théorique et contre le discours qui stigmatise ce dernier comme une mythification de l'Art, ignorant tout bonnement, pour en être resté à l'enseignement des bonnes sœurs, que l'esthétique existe et qu'elle ne se réduit pas à l'admiration béate et gratuite des œuvres.

Plutôt que d'en ajouter, encore une fois, on retranche sur ce que nous devrions transmettre à nos élèves, on leur présente comme inutile, parce qu'inaccessible — pourquoi pas «inabordable» au sens monétaire du terme — la fonction critique. L'enseignement pratique doit son existence au recul de l'enseignement théorique, non pour des motifs idéologiques, mais uniquement pour des raisons matérielles. Aussi, alors que nos efforts devraient tendre à stimuler chez les adolescents les processus d'intellectualisation, nous nous arrangeons pour diminuer l'importance de ceux-ci; au lieu de les amener à lier réflexion et pratique, de manière à ce que la seconde soit mise au service de la première, nous renversons le rapport, ou, ce qui est encore mieux, nous présentons la réflexion comme une activité résiduelle à laquelle ne se livrent qu'une poignée de maniaques heureusement parqués dans les universités. Ainsi parvenons-nous à déraciner au sein du public la moindre velléité, s'il en existe encore une, de parvenir à l'expression d'une pensée critique articulée.

6. La mémoire et le gai savoir

A une société qui branle entre le désir du savoir et la méfiance, l'école en vient à proposer elle-même de résoudre son ambivalence en faveur de la méfiance. Pour réaliser le triomphe complet des préjugés nationaux sur la culture intellectuelle, il fallait aussi donner l'assaut à la mémoire comme instrument d'acquisition des connaissances. C'est à présent chose faite. Il est aujourd'hui à peu près impossible d'attendre de bons résultats d'un examen même quand les questions ont été données à l'avance ou que la matière a été soigneusement délimitée. Avertis trois semaines à l'avance d'un examen devant porter sur les notions vues en classe au cours des trois semaines précédentes, mes étudiants ont échoué à 50%. Il suffisait d'apprendre les définitions données dans la brique de cours.

Qu'on n'ait pas développé chez eux l'effort mémoriel est sans doute la cause de leur difficulté à retenir ce qu'on leur enseigne, mais je pense qu'on ne s'en est pas tenu qu'à cela. En effet, le problème n'est pas seulement factuel, il est plus profond parce qu'idéologique. Demander aux étudiants d'apprendre quelque chose par cœur, ne serait-ce que les définitions de notions dont ils auront à se servir dans la suite du cours, c'est renverser un des piliers de leur vision du monde: tout effort mémoriel leur apparaît comme du *bourrage de crâne*, expression que certains confondent même avec *lavage de cerveau*, du rabâchage de notions qu'on oubliera forcément après l'examen. Leurs protestations s'achèvent enfin sur cet axiome: mieux vaut comprendre que répéter ce qu'on a appris par cœur sans le comprendre.

Vous avez reconnu? C'est le mécanisme observé ci-dessus de l'exclusion mutuelle de pratiques censées se compléter. Au lieu de favoriser la connaissance, la mémoire l'empêcherait. Raison et mémoire sont deux facultés dont l'individu se servirait à des fins étrangères l'une à l'autre: la première pour comprendre, la seconde pour *paraître* avoir compris. On montrera donc qu'on a compris en expliquant «dans ses mots»,

6. *L'étudiant d'aujourd'hui, prévenu de la relativité de ces définitions, ne dissimule pas le mépris qu'elles lui inspirent: après tout, les livres peuvent se tromper, raison de plus pour ne pas les apprendre par cœur. Rationalisation typique devant l'objet frappé d'interdit.*

lors de l'examen, les notions sur lesquelles on est interrogé. Encouragé depuis toujours à cuisiner ses propres définitions, sans en avoir jamais appris la technique, sans non plus maîtriser les notions qu'il doit définir, l'étudiant est passé maître dans l'art du charabia. Comme ce qu'il appelle, en toute bonne foi, montrer qu'il a compris c'est très exactement ne pas reproduire les définitions livresques⁶, à l'intérieur de ces limites tout devient possible: il n'y a qu'à parodier, à singer le style jargonnesque des livres. La pratique est si répandue, le principe appliqué avec tant de ferveur par nos apprentis sorciers, qu'on en est presque heureux quand on voit apparaître un blanc en guise de réponse. Enfin, un qui n'a pas compris!

Nos étudiants pressentaient déjà, hors de l'école, que le savoir à quoi on allait les soumettre consistait en une distorsion des contenus via le langage: en dépréciant l'effort mémoriel, notre pédagogie dite moderne leur a ôté la dernière chance de sortir du cauchemar.

7. Cuisseaux de veau et cuissots de chevreuil

A côté de leurs records battus en fautes d'orthographe, l'enquête du printemps dernier révélait que les jeunes s'avèrent dans l'ensemble capables de construire une histoire d'aventures. Du côté de la grammaire, ça va mal, mais du côté de la créativité, nous nous portons bien. Les résultats auraient peut-être été moins homogènes, moins encourageants, si, au lieu de leur proposer d'inventer leur propre histoire, on avait demandé aux jeunes d'expliquer quels étaient, à leur avis, les meilleurs romans d'aventures et pourquoi. Un exercice de ce genre aurait montré des écarts beaucoup plus grands entre les meilleures copies et les moins bonnes, ainsi que des différences notables dans la maîtrise de la langue comme instrument d'argumentation. Au contraire, comme il s'agissait avant tout de juger de l'orthographe, l'exercice de création permettait de réduire ces écarts, ce que l'on appelle «donner sa chance à tous», et de maintenir les critères

d'évaluation au niveau «scientifique», c'est-à-dire au niveau du groupe: les élèves les plus brillants ne peuvent évidemment pas atteindre la perfection des auteurs de romans policiers, cependant que les moins forts n'ont qu'à imiter les scénarios de séries télévisées. Le point de vue de l'examineur est aussi nécessairement ramené au niveau du groupe puisqu'il ne peut affirmer réussir plus brillamment ce genre de test que les élèves. Ainsi tout le monde se rejoint dans une catégorie moyenne où les grosses ficelles des émissions américaines valent autant que les plus fines déductions de Sherlock Holmes.

Ce qui se trouve réduit au minimum, ce sont les règles de la compétition et ce qui est exclu, c'est la compétence des uns et des autres à articuler les éléments d'une culture commune à la lumière de leur expérience, en analysant, en classant, en critiquant ces objets dans le but d'emporter l'adhésion du lecteur. Ceci permettrait d'évaluer l'intuition, sinon la connaissance, qu'ont les étudiants des nuances apportées par la langue dans le découpage du réel, et des stratégies que le raisonnement fournit à l'être humain pour s'imposer aux autres.

Mais cela supposerait d'abord que nous reconnaissons l'existence, dans la vie pratique comme à l'école, de la compétition dans l'appropriation des moyens collectifs de pensée et ensuite que les adultes qui occupent une position de juges aient aussi la prétention, très bien placée, d'avoir à transmettre aux plus jeunes des connaissances, des valeurs et des techniques dont ils usent eux-mêmes pour survivre ou faire triompher leur point de vue. Mais nous faisons comme si la compétition ne devait plus jamais exister et comme si notre seul avantage sur les adolescents consistait à distinguer entre les *cuisseaux* de veau et les *cuissots* de chevreuil.

*

On aura compris, je l'espère, que je ne propose pas d'abandonner les objectifs d'amélioration du

français écrit, pour ce qui concerne la grammaire et l'orthographe, mais que je réclame un enrichissement substantiel et simultané, à tous les niveaux de scolarité, des contenus de cours, sans que l'on craigne, en le faisant, de *violenter* les jeunes ni de les entraîner en dehors des limites de la réalité concrète. D'ailleurs, lorsque les étudiants, les parents, le ministère ou les professeurs parlent de la réalité que l'école perd de vue, je doute d'une part qu'ils entendent tous la même chose, d'autre part qu'ils accepteraient de l'enfermer dans l'unique dimension matérielle. Si les patrons se contentent de secrétaires qui savent taper des lettres sans fautes d'orthographe, ce n'est pas le dictionnaire ni la grammaire que lesdites secrétaires ont pour livres de chevet, et je serais fort étonnée qu'elles occupent leurs loisirs à écrire des poèmes. Or, ce qu'on est en train de faire, c'est cantonner la culture intellectuelle, et l'activité intellectuelle elle-même, dans cette catégorie des loisirs, parmi des produits avec lesquels elle ne pourra jamais soutenir la concurrence qu'au prix de l'isolement de ceux qui la choisiront.

Notre premier objectif devrait être d'amener les adolescents à une conception plus large de leur rôle futur, en même temps qu'à une vision plus étendue du monde pour réaliser notre enracinement collectif dans l'histoire, même si c'est un univers technologique qui nous accueille: celui-ci n'est pas le Moloch que l'on imaginait il y a cinquante ans, ni la divinité jalouse que nous devrions servir comme des robots aujourd'hui. C'est le monde dans lequel nous vivons, et dont nous devons prendre en main l'évolution. Or, nous nous comportons comme si nous avions atteint le terme de notre histoire et que l'avenir nous échappait totalement. Trop empressés de bénir ou de pleurer la mort de la culture intellectuelle, beaucoup d'adultes adoptent aujourd'hui une vision au jour le jour du réel, celle-là même qui est le propre des adolescents et, chose assez regrettable, de notre ministère de l'Éducation.

Que la technologie ait provoqué un bouleverse-

ment de nos conditions d'existence, et principalement des conditions matérielles, c'est un fait. Mais aujourd'hui notre problème est de dominer les effets de ces ruptures, de construire la continuité ou pour mieux dire l'histoire. Qu'on le veuille ou non, l'école sera toujours un lieu où se transmet l'idéologie dominante. Si elle doit s'en tenir à dispenser une formation technique, c'est que l'idéologie en vigueur est hostile aux idées, aux systèmes, aux théories et non pas que l'école a échappé à sa fonction idéologique.

Au niveau individuel, l'accès au savoir constitue donc encore aujourd'hui, pour le Québécois, une transgression par rapport aux choix et aux aspirations de son milieu, une sorte d'auto-bannissement sans possibilité de retour. Tant que nous possédions un folklore, des traditions, une religion ou plutôt un ensemble de superstitions qui nous étaient propres, cette transgression était encore une déchirante séparation de part et d'autre. Mais aujourd'hui que la culture dite de masse poursuit seulement la réalisation des besoins les plus insignifiants, qui ne sont même pas les plus bas, l'exploitation des sensations et des émotions les plus grossières, en dehors de la satisfaction de l'instinct grégaire, de pouvoir dire «qu'on est comme tout le monde», ce qui se nomme du conformisme, je ne vois pas ce que nous perdons en transgressant les limites actuellement reconnues du savoir. Je crois plutôt que c'est ce que nous y gagnons qui nous effraie, c'est-à-dire la responsabilité de notre avenir à quoi cela nous engagerait, la concurrence avec d'autres pays technologiquement avancés, la nécessité, en somme, d'emboîter le pas à l'histoire et d'acquiescer à une nouvelle philosophie. Au lieu de cela, nous piétons sur place, nous acceptons de pitonner pendant le jour sur nos computer IBM pour assurer *la matérielle*, avec la perspective du retour hebdomadaire, sur le petit écran, de nos émissions favorites, notre moderne nourriture spirituelle. Et nous attendons qu'un cataclysme ou qu'un miracle vienne, d'ailleurs, mettre fin à ce retour cyclique des mêmes choses, des mêmes gestes, de la vie.