

ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR
DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC

*Pour un statut fort et clair du français dans la société et l'enseignement
au Québec*

Mémoire soumis à la Commission des États généraux
sur la situation et l'avenir de la langue française au
Québec

par

**l'Association des professionnels de l'enseignement du français
au collégial (APEFC)**

Février 2001

***POUR UN STATUT FORT ET CLAIR DU FRANÇAIS
DANS LA SOCIÉTÉ ET L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC***

On n'habite pas un pays, on habite une langue.

Cioran

Rien n'existe sans héritage

Nietzsche

L'enseignement n'est pas un art oublié, mais l'estime
qu'on lui porte est une tradition qui se perd.

Jacques Barzun

L'APEFC et son devoir d'intervention

L'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial est un organisme créé en 1987 de la volonté de mener une action concertée pour actualiser, aux deux sens du terme, la vie professionnelle de quelque 1200 professeurs de français répartis dans le réseau collégial de la Province. Cette volonté émanait d'un groupe qui, passant aux actes pour endiguer la médiocrité croissante de la qualité du français parlé et écrit chez les élèves arrivant à ce niveau, avait mis sur pied des services d'aide en cette matière dans différents établissements ; la confrontation de leurs démarches leur donna le goût de réfléchir et de travailler ensemble.

Cet esprit de collaboration s'étendit à toutes les composantes de la discipline, puisque, faut-il le rappeler, un professeur* de français au collégial est tenu d'enseigner, tour à tour ou concurremment, la grammaire aussi bien que la littérature, le français langue de

* Dans ce mémoire, l'emploi du seul masculin, destiné à alléger le texte, ne préjuge en rien du féminin.

communication aussi bien que la création littéraire ; sans compter les aspects historiques et artistiques que réclame toute mise en contexte littéraire sérieuse (ou même grammaticale à l'occasion, la construction du futur de l'indicatif ou du conditionnel présent ne pouvant, par exemple, être intelligible, voire acceptée, qu'après une explication de son évolution historique). C'est dire que cette spécificité collégiale amena naturellement les participants à chercher à concilier l'enseignement de la langue et de la littérature dans une dynamique culturelle complémentaire et efficiente.

Les échanges se cristallisèrent, et continuent de le faire, autour de deux points forts : un *Colloque* annuel (le XIVE en avril prochain) et la publication d'un *Bulletin* trois fois l'an, le tout étant coordonné par un conseil d'Administration de dix membres, venus des quatre coins de la Province.

Notre Association procure donc aux collègues de cet ordre un lieu d'identité et de reconnaissance professionnelles, tout en acheminant leurs mandats et en intervenant auprès des instances concernées.

Enfin, l'APEFC est membre officiel de la *Fédération internationale des professeurs de français*, organisme au sein duquel elle a, lors du Congrès 2000 tenu à Paris en juillet, effectué une communication et participé à l'animation de deux ateliers sur la langue française, sur ses dimensions locale et internationale.

Le professeur de français du collégial est à un carrefour d'observation privilégié : les élèves qu'il reçoit ont obtenu le premier diplôme scolaire de leur vie, contenant la sanction de leur école et celle du ministère de l'Éducation, après onze années d'un apprentissage censé les avoir menés au bout de l'enseignement obligatoire, donc à

l'aboutissement et à la maîtrise d'une base solide et complète, notamment en français. Prenant le relais pour une formation complémentaire préuniversitaire ou technique, ce professeur vise l'atteinte d'objectifs supérieurs à ceux de l'ordre précédent -ici donc le secondaire- dont il connaît les aboutissants.

Or, l'action de l'APEFC s'est d'abord définie, très concrètement, autour du constat d'un décalage croissant entre les principes qui fondaient l'enseignement du français au collégial et la réalité pédagogique qui s'imposait de plus en plus fortement à ceux qui assumaient cet enseignement.

Cette action fut ainsi motivée par le sentiment pénible de ne pas toujours répondre adéquatement aux besoins de formation fondamentale de l'élève, conséquemment aux préalables des études universitaires et aux besoins nouveaux et accrus de la société. Depuis la fondation de l'Association, interventions, colloques, assistance aux congrès et publications (*Le Bulletin*, mémoires, articles de journaux) témoignent de la volonté de ses membres de soutenir ce défi professionnel et de trouver un sain équilibre entre les préoccupations qui touchent à l'élève, donc à la pédagogie, et celles qui expriment leur engagement social et culturel envers la langue et la littérature. Voici du reste un bref aperçu des réalisations de l'APEFC :

- *13 colloques depuis 1988*, sous les thématiques (quelques titres) *La formation fondamentale, Le français pour demain, Lire et écrire au collégial, Faire flèche de toutes lettres, De la lettre à l'esprit, L'initiative de terrain, L'Alchimie du Verbe, Quelle heure est-il ?, Uniformité ou éclatement ?*, etc., le prochain (avril 2001) portant le titre évocateur : *En classe !*

L'Association y a reçu, entre autres, des auteurs comme Mmes et MM. Aude, Marie Cardinal, Gaston Miron, Georges Dor, Louis Caron, Jacques Folch-Ribas, Yves Préfontaine,...des créateurs de la scène comme Monique Mercure, Michèle Rossignol, Sylvie Drapeau, René-Daniel Dubois...des universitaires comme Pierre Martel, Hélène Cajolet-Laganière, Philippe Barbaud, Jean Larose...des lexicographes, éditeurs et typographes comme Marie-Éva de Villers, auteure du *Multidictionnaire*, Pierre Varrod, directeur général des éditions *Robert* à Paris, Jean Paré, éditeur de *L'Actualité* à l'époque, Aurel Ramat, auteur du *Ramat de la typographie* ; des membres du ministère de l'Éducation, comme Jean-Denis Moffet, responsable de l'examen obligatoire de français, Jacques l'Écuyer, président de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Pauline Langlais, responsable de l'enseignement secondaire, Brigitte Garneau, coordonnatrice des programmes d'études préuniversitaires, en nous arrêtant là pour ne pas charger indûment l'énumération ;

- ***La publication d'une série de documents***, dont ces principaux :

. en 1987, *Le français, une question d'amour et d'argent*, une sensibilisation des administrateurs, du monde de l'entreprise et des instances du monde de l'éducation à l'importance de faire de la maîtrise de la langue un projet collectif ;

. en 1992, *Mémoire sur l'avenir des cégeps*, présenté à la Commission parlementaire constituée à cet effet, et dont plusieurs recommandations ont été prises en compte dans le *Règlement sur le régime des études collégiales (RREC)* ou dans le document *Formation générale : Des collèges pour le XXI^e siècle* (MEQ, 1994) ;

- . en 1995, *Mémoire sur la responsabilité culturelle en éducation*, présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation et comportant 24 recommandations dont les deux-tiers visaient directement ou indirectement la langue à enseigner ;
- . en 1997 (21 octobre), *L'examen commun de français au collégial : une nécessité malgré les tâtonnements*, article de l'Association paru dans La Presse du 21 octobre ;
- . en 2000, *Pour la langue d'enseignement au Québec : français standard ou québécois standard ? un débat à venir*, communication au Congrès 2000 de la FIPF, à Paris ;
- *la participation régulière à divers comités et organismes*, comme le comité de la Francophonie, celui des Prix annuels du (de la) Ministre, etc.

Notre action, donc, telle que nous venons de la cerner, et menée à partir de ce carrefour d'observation privilégié qui est le nôtre, nous convainc de la pertinence de notre décision d'intervenir auprès de ces États généraux et même du devoir que représente une telle démarche.

Démarche projetée

Nous commencerons par définir et commenter (en **I**) quelques termes et concepts qui, au fil de notre texte, risqueraient, s'ils ne reflétaient pas clairement l'interprétation que nous leur donnons, de créer quelque confusion dans l'esprit de la personne qui nous lirait ou

nous écouterait ; puis nous diviserons la suite de notre exposé en deux parties (**II** et **III**) , la première, *le français, une langue d'enseignement avant tout*, situera le français comme prioritairement langue d'apprentissage, fera l'état de la question au collégial, tentant ensuite d'expliquer cet état par, d'abord, l'examen critique de la condition enseignante (i.e. de l'enseignement et de l'enseignant, au collégial et avant), puis par l'ambiguïté du concept de langue française au Québec, dont la norme n'est pas (ou n'est plus ?) clairement définie ; enfin, par la répercussion de l'état social de cette langue et des attaques juridiques et publiques, fortes et régulières, dont elle est l'objet (effet larvé de l'interventionnisme anglo-canadien ou anglo-québécois, visible ou latent), ce qui en affaiblit d'autant la réputation de qualité et de dignité. *N.B. Nous analyserons et commenterons ces trois volets parce que nous les jugeons complémentaires dans la problématique de la langue, comme un tout pouvant affecter, à des degrés divers, la portée de notre enseignement.* La dernière partie (**III**), quant à elle, rassemblera quelques recommandations nous semblant découler logiquement de notre analyse, encore que ladite analyse constitue déjà, en elle-même, une orientation globale.

I. Définitions et remarques préliminaires

Que de confusions et de polémiques autour de termes comme **culture, éducation, littérature, individualisme et collectivité** et, bien entendu, **langue** ! Que de perceptions opposées, tranchantes, vindicatives à la limite ! L'éclairage que nous donnerons ici de quelques-uns de ces termes ne se voudra en aucun cas définitif et irréfutable : il dira simplement l'emploi que nous en faisons dans nos cours, justifiera le choix d'un parcours

littéraire ou d'une approche pédagogique et expliquera la relation que nous établissons entre chacun d'eux et le dernier, surtout, celui de **langue**.

1.1. CULTURE

Le mot met mal à l'aise, irrite, tant il échappe à une définition claire ou stable. Quoi qu'il en soit, la culture est annoncée à intervalles réguliers et pas seulement en Amérique du Nord, comme moribonde...et plus on le dit, plus sa présence s'affirme, d'autant qu'il lui faut ruer maintenant pour échapper au nivellement dépersonnalisant de la mondialisation. Comme point de départ, nous reprendrons la définition la plus commune de ce mot : *la culture est l'ensemble des connaissances que maîtrise une société ou un individu*, définition à la fois claire et vague, à laquelle nous apporterons les précisions contextuelles suivantes :

- a.** le niveau, la qualité d'une culture ne se mesure pas comme celui ou celle d'un produit d'industrie, car ce concept relève du non-quantifiable et, à la limite, dans sa singularité, du refus de la loi du groupe, comme l'écrit Philippe Sollers (*Théorie des exceptions*) ; mais cette qualité suppose concurremment la présence de valeurs de société, alimentées à l'occasion par des apports extérieurs et valorisées par la solidité des individus et des réseaux qui l'habitent ou la représentent ;
- b.** la démocratisation de la culture est un fait avéré, la scolarisation obligatoire d'une part, le livre de poche et le disque compact de l'autre, étant quelques-unes des preuves que le fait culturel n'est plus à la seule portée d'une élite. Mais il faut relativiser cette donnée par l'examen de la qualité de

l'enseignement (son niveau, ses exigences, ses types d'évaluation) et les effets pervers de la société de consommation (livres et disques accessibles, mais ceux que l'on acquiert sont représentatifs de quelles valeurs ?) ;

- c. il n'y a plus une définition globale et cohérente de la culture, mais une approche étendue et fractionnée, la mondialisation permettant maintenant d'intégrer les concepts culturels étrangers, dans l'espace et dans le mode : les grandes œuvres, les arts populaires et la technique moderne mêlent leurs ingrédients, chaque culture tendant à devenir une mosaïque ;
- d. mais cet épanouissement a son revers de taille : la confusion, qui déclare que tout est culturel et que rien ne l'est (ou plus) : «...*la même étrange notion de 'signal culturel' sert à penser ensemble, sans nul moyen de les distinguer, un emballage de Saint-Gobain et une page de Saint-John-Perse.*» (B.-H. Lévy, *Éloge des intellectuels*) ; et le nivellement systématique qui en résulte aboutit à une nouvelle cohérence trompeuse, d'où la nuance et l'esprit critique sont chassés ou à tout le moins émoussés. Au lieu de demeurer l'élément privilégié d'un accès à la liberté et à l'épanouissement, la culture devient un instrument d'aliénation et, à la limite, de mystification ;
- e. l'école, au centre de transmission de cette nouvelle culture, peut devenir la grande responsable de cette confusion, si elle n'arrive pas à mettre correctement les choses en contexte, à filtrer les signaux et à trouver un élément rassembleur, solide, clair et efficace. **Nous pensons pour notre part que cet élément, dans notre milieu, c'est la langue française, outil de communication ET de formation, d'épanouissement, de liberté et de**

fierté. Une langue exempte d'incorrections, riche de son vocabulaire et de sa syntaxe, de son pouvoir d'expression et d'identification. Une langue standard, spécifique ni de Paris ni d'ailleurs, susceptible de favoriser l'intégration de quelque francophone que ce soit aux contacts et aux échanges que demandera de plus en plus la mondialisation, **sans négliger pour cela la spécificité culturelle de l'apprenant, que l'on ne peut en aucun cas, à notre avis, justifier par un idiome fautif et réducteur, sous prétexte qu'il émane de l'usage et qu'il prévient un possible effet de traumatisme.** D'autant que l'apprenant, de nos jours, est de moins en moins rarement un immigrant dont il faudra intégrer, d'une manière ou de l'autre, une **partie de la culture.**

1.2. LITTÉRATURE

Ce terme subit aussi les assauts de la critique et de la vindicte, au moins autant qu'il accueille les louanges et le respect : le temps consacré à la chose littéraire est souvent considéré comme perdu, car éloigné des contingences du souci quotidien et des préoccupations immédiates. Le littéraire fait, lui, l'objet d'un respect certain, mais non dépourvu, souvent, d'un sourire condescendant pour le rêveur qu'il doit être, la tête dans les nuages ; surtout si, en plus, on parle d'un poète. La société ne fait pas grand-chose pour changer cette image, sauf lorsqu'elle peut la convertir en argument ou en symbole politiquement exploitable : l'angoisse existentielle (hors politique) de Gaston Miron, par exemple, pourtant essentielle à la saisie de cette immense personnalité, a très peu servi pour illustrer le concept de détresse humaine et la dignité avec laquelle on peut en traiter.

Pour nous, professeurs, est littéraire avant tout et pédagogiquement appréciable :

- a. *«ce caractère formel, ce travail sur les mots et sur les procédés du langage, cette mobilisation de thèmes ou de procédés INDISSOCIABLES DE L'ÉCRITURE QUI LES EXALTE...»* (B. Hongre, *Grand dictionnaire de culture générale*) ; *N.B. C'est nous qui soulignons* ; ou, comme le dit autrement Pierre Foglia : *« (...) la seule magie qui m'intéresse dans les livres, est celle des mots.»* (La Presse, 08.II.01) ;
- b. tout texte, tout passage qui, par les qualités humaines qu'il aborde ou dont il traite en profondeur, autant que par les qualités stylistiques avec lesquelles il met en valeur son sujet, peut servir d'éveil ou de renforcement ; qui, par la résonance psychologique, émotionnelle, sociale, intellectuelle qu'il peut avoir sur le lecteur (l'élève ici), sert la cause de son apprentissage, lui ouvre des horizons insoupçonnés, lui apprend à connaître, mais surtout à réfléchir : *«Je ne voyage sans livres ni en paix ni en guerre (...) C'est la meilleure munition que j'aie trouvé à cet humain voyage.»* (Montaigne, *Essais III, 3*).
Et parlant de Montaigne, que nous importe qu'il soit du XVIe s., qu'il soit du pays «colonisateur» ou qu'il faille convertir un peu sa langue, s'il peut faire réfléchir et avancer nos élèves lorsqu'il écrit : *«(...) au plus élevé trône du monde (...) ne sommes assis que sur notre cul.»*, ou *«Il n'est passion qui ébranle tant la sincérité des jugements comme la colère»*, ou encore *«(...) chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition.»* ?

- c. Tout texte, tout passage enfin qui témoignera autant du passé que du présent, des théories de rassemblement ou de rejet de l'un comme de l'autre, de leurs modèles et de leurs contre-modèles, de leurs leçons, de leurs audaces et de leurs retenues, d'une expérience humaine peut-être en perpétuel mouvement, mais aussi avec ses solides points d'ancrage, le tout transmis dans une langue efficace, agréable et séduisante à l'occasion, symbolique et profonde dans les œuvres les plus marquantes, en tout cas exemplaire et digne de réflexion.

On comprendra que cette vision de la chose littéraire se trouve un peu à l'étroit dans la poursuite de l'atteinte des compétences collégiales d'analyse et de dissertation, fût-elle critique : nous aurions certainement préféré que la littérature elle-même soit considérée comme une *fin*, les *moyens* étant les compétences à atteindre actuellement, et non le contraire ; mais nous nous sommes pliés, en essayant, dans ce contexte imposé, de garder aux Grands Textes et à la langue dans laquelle ils nous sont offerts, l'importance qui leur est due. Car, si le cadre a sa valeur, le contenu en a d'autant plus, le premier ne servant en définitive qu'à mettre le second en relief.

1.3. ÉDUCATION et ENSEIGNEMENT

L'éducation contient l'enseignement, et si le second est l'affaire du maître, de l'enseignant et du professeur, la première est l'affaire de tous, de la société, des parents et des membres de l'enseignement, ce qui n'est plus tout à fait le cas. Or, la langue fait autant partie de l'une que de l'autre, et si comme l'a dit madame de Villers et comme nous le croyons : «*Pour les francophones du Québec, la langue française se situe au*

sommet de l'échelle des valeurs : la préservation du patrimoine linguistique est capitale. Il y va de leur identité.», alors les parents, la société et le corps enseignant doivent avant tout souder leur action vers, non seulement la préservation (qui nous semble acquise dans le principe), mais vers l'exigence et le maintien de la qualité d'une langue qui est la base de tout échange valable, de toute communication, de toute appropriation socioculturelle, comme de toute analyse, de toute synthèse et de tout esprit critique, donc de toute liberté fondamentale et de toute dignité. **La COLLECTIVITÉ au service de L'INDIVIDU et vice-versa.**

II. LE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT AVANT TOUT (chronologiquement et en priorité)

N.B. Le tableau suivant et la réflexion qui l'accompagne parlent d'une situation répandue, pouvant souffrir quelques exceptions pour une poignée de collègues qui, traditionnellement, font «leur plein» au premier tour de sélection des élèves ; les pourcentages y seraient alors différents, sans cependant affecter notablement cette réflexion générale.

L'affiche des présents États généraux dit *Le français langue de travail, langue des services...*, mais le français est avant tout la langue de l'enseignement, celle qui, ensuite, deviendra une langue de travail, un repère pour les services et l'affichage. Rappelons aussi que cette langue est celle **de toutes les matières enseignées**, par laquelle on va juger de la compréhension d'un texte aussi bien que d'un énoncé de mathématiques, d'un examen de sociologie, de l'avancée dans une langue seconde ou étrangère (car on n'apprendra une autre langue qu'à la hauteur d'une langue première) ; et qu'un élève

faible en français devrait voir cette faiblesse plus ou moins répercutée dans la grande majorité des autres matières ; rappelons enfin que cette langue a été enseignée pendant onze années à l'élève quittant le secondaire, et a été la garante de son succès au diplôme qui lui ouvre les portes du collégial. Or, qu'en est-il au collégial ?

II.1.a. État de la question dans l'enseignement collégial

Au primaire et au secondaire, on devrait apprendre avant tout à lire, à écrire et à compter; par la lecture et l'écriture, on apprend à maîtriser la parole. Nous affirmons pour notre part que, jusqu'ici, cette mission de base a échoué en grande partie au Québec : un pourcentage important des élèves qui arrivent au collège ne savent pas lire, ne savent pas écrire, ne savent pas compter (ils savent manier une calculatrice en virtuoses, mais ils ne savent pas compter) ; au lieu de chercher à apprendre aux élèves à assimiler les rouages de leur langue en créant chez eux des automatismes, on a plutôt cherché, dans le meilleur des cas, à leur apprendre à se servir d'une grammaire, à s'y référer pour trouver les solutions à leurs problèmes langagiers, alors qu'ils sont incapables de conceptualiser lesdits problèmes. D'autre part, le moyen privilégié jusqu'ici pour l'enseignement de la langue a été, et continue d'être souvent, la situation de communication, à partir de laquelle on apprend à l'élève à parler pour se faire comprendre, ce qui n'implique pas automatiquement, loin de là, l'intérêt à porter à la correction de la langue : « ***Le Québec est le seul pays francophone à posséder un programme d'enseignement de la langue maternelle (...) axé résolument et absolument sur la communication.***» (Gilles Bibeau, linguiste, 1990, cité par Diane Lamonde). La nouvelle réforme -la dernière en date...-,

qui semble accorder quelque place à la littérature (avec bien des bémols), n'offrira ses fruits qu'à partir de 2003. **La lecture** donc ? elle a été quasiment nulle et ce qui attend les arrivants dans ce domaine au collège les écrase. Cela relève d'un phénomène de société, puisque dans une Province où la scolarité est obligatoire depuis belle lurette *«plus d'un million de personnes sont aux prises avec de graves difficultés de lecture.»* (Le Devoir, 20 II.01) ; parmi elles, nombre de décrocheurs et de cheminements scolaires particuliers. D'autre part, le Gouvernement ne donne que six dollars, par élève et...par année, pour l'alimentation des bibliothèques scolaires.

Pour en revenir aux «collégiables», l'esprit d'analyse et l'esprit de synthèse sont très déficients ; ne parlons même pas de l'esprit critique... Et **l'écriture** ? très fautive, dans l'orthographe d'usage ou grammaticale, dans la construction syntaxique autant que par la pauvreté du vocabulaire.

Conséquences sur le niveau d'enseignement au collège : un nivellement par le bas draconien et inévitable, un renforcement linguistique incontournable pour les plus démunis avec les CAF (Centres d'aide en français, qui, sans être inutiles, constituent une mesure-écran, vu le temps de passage dans ce cours de rattrapage puis dans le collège), un malaise quant à la place à offrir à la littérature, l'obligation de supporter des cohortes de doubleurs et de tripleurs qui ralentissent d'autant le cours des choses, et surtout, pour le professeur, le dilemme épouvantable de l'évaluation, quand il sait que le système ne soutiendra pas un haut pourcentage répété d'échecs. D'ailleurs conscient de cette situation, la CEEC (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial) vient de décréter que le premier cours respectif de français et de philosophie au collégial était trop

difficile. Ce qui a de quoi doublement surprendre si l'on rappelle le nivellement préalable auquel le milieu s'était déjà résigné.

II.1.b. Questions relatives à cet état

1. Comment ce lot d'élèves, dont l'indigence langagière est patente, a-t-il obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire?
2. Comment ce lot d'élèves a-t-il pu forcer l'entrée d'un collège ?
3. Comment ose-t-on remettre entre les seules mains du professeur le sort de ces élèves ?
4. Comment se fait-il que les élèves se présentant à l'examen obligatoire provincial de français à la fin du troisième semestre de leur parcours collégial, aient le droit **d'avoir avec eux un dictionnaire, une grammaire et un livre de conjugaison, alors qu'ils en sont à leur treizième année d'apprentissage de la langue française?**
5. Comment se fait-il qu'avec cette panoplie d'outils, on permette à ces mêmes élèves, en plus, jusqu'à 30 fautes pour un texte de 900 mots (soit une faute aux trente mots) ?
6. Comment se fait-il que, malgré le DES sanctionnant la fin des études secondaires et le DEC celle des études collégiales (diplôme officialisé par l'examen provincial de français, rappelons-le), les universités réintroduisent un test de langue préalable pour leurs postulants ?

7. La CEEC, en décrétant que le premier cours de français était trop difficile, a-t-elle voulu dire qu'il l'était en lui-même ou pour le niveau des élèves qui arrivaient au collégial ? Poser la question, c'est y répondre, d'autant que la Commission elle-même l'a fait : **Il faut baisser le niveau.** Nous, nous ajouterions «**d'un nouveau cran.**»

II.2. Tentatives d'explications touchant cet état

Pour avancer une série d'explications à une telle situation, nous nous appuyerons sur (et nous ferons écho à) la diversité des expériences des membres du corps enseignant collégial, manifestée lors de nos échanges particuliers ou en ateliers, de nos articles, parus dans notre *Bulletin* ou de ceux de tous bords parus dans les journaux à intervalles réguliers (pour ne citer que quelques-uns des plus récents titres parus en février dans le quotidien *Le Devoir* : *Éducation : le mensonge institutionnalisé*, *On ne peut enseigner la grammaire et Voltaire en même temps*, *Terrain miné*, *La pathologie de la langue*) :

1. Le milieu des premières années de l'enfant est souvent déficient langagièrement parlant, mais c'est l'école qui est en grande partie responsable de la piètre qualité de la langue de l'élève, avec les réformes à répétition du cadre psychopédagogique depuis l'instauration des programmes-cadres en 1969 (chacun ayant son propre vocabulaire) ; avec des enseignants loin d'être toujours prêts à affronter chaque nouvelle réforme (souvent par manque de temps), et, par là, mal lotis pour contrer cette déficience langagière de base ;

N.B. Parlant des réformes à répétition, nous dénonçons vigoureusement le langage abscons et volontairement ultraspécialisé des «éducateurs», dont nous serions d'ailleurs curieux, au passage, de

connaître l'expérience de terrain. Le document de la dernière réforme du primaire est un modèle du genre. Comprenez qui pourra !

2. L'enseignant du primaire et du secondaire est aussi mal préparé, en général, pour élaborer à partir du texte littéraire, les cours sur la langue touchant essentiellement, comme nous l'écrivions plus haut, à la communication de base ; mal préparé, en outre, dans la matière elle-même, si l'on pense par exemple qu'un *baccalauréat en enseignement secondaire, français* (option majeure) ne compte que 21 crédits touchant à la littérature (dont 9 en mode «intensif») et 5 à la grammaire (dont 2 en «intensif»), sur 120 au total, la part du lion revenant à la psychopédagogie, comme si celle-ci était la fin et non le moyen. Fort en «gestion de classe», l'enseignant de ces deux ordres maîtrisera donc bien moins le contenu de ses cours, sans toujours s'en soucier comme il le devrait. Madame Denise Bombardier, dans un récent article, écrivait : «(...) *où trouve-t-on des enseignants au vocabulaire à peine moins déficient que celui de leurs élèves qui, loin de s'en formaliser, le revendiquent au nom d'un égalitarisme sociogénérationnel, à vrai dire une démagogie qui ne dit pas son nom ?*» (Le Devoir, 11.II.01) ; une de nos collègues, de Sillery, intervenant «à titre de *professeur de littérature rompue à lutter contre ces dérives*» (Le Devoir, 19.II.01), renchérit, dénonçant les idéologues des années 70 qui «*ont commencé à prêcher que le français n'était pas notre langue mais bien la langue de l'élite colonisatrice et bourgeoise. Qu'il fallait donc troquer l'enseignement de la grammaire contre l'expression de notre 'moé' profond, celui de nos ancêtres analphabètes. (...) avec les résultats éclatants que l'on connaît : des étudiants au doctorat qui ânonnent un quart de langue, émaillée de 'quand con', de 'ça la' et de 'ça leille'.*» ; terminant en affirmant que l'expression de la colère contre cette

situation, même s'il est bien tard, vaut peut-être mieux que *«l'écoeurement qui, dit-on, mène droit au cynisme.»*

3. Cela nous amène à la constatation que la notion de faute de langue suscite un malaise et aboutit souvent, à travers une résistance passive, à l'indifférence et au laissez-aller, et, de la part des autorités, au recours systématique à l'uniformisation des résultats chiffrés (comment pourrions-nous expliquer autrement les profondes et nombreuses carences des diplômés ?) ;
4. D'autant que si les réformes ont été nombreuses, elles se sont cependant rejointes, par leurs recommandations plus ou moins directes, par leurs fortes suggestions ou même par leurs silences (le silence donnant un label *de facto* aux éléments implantés), sur les points suivants : *minimisation de la notion d'effort soutenu et régulier* (47 % des élèves arrivant au cégep avouent ne pas avoir accordé plus de 45 min/semaine à leurs devoirs au secondaire, selon une enquête du SRAM), *minimisation de l'importance de la mémoire dans l'acquisition des éléments d'apprentissage*, et *«préservation» de l'élève* (surtout éviter le «traumatisme») ; ce qui a engendré les principes récents tels que «partir du vécu» de l'enfant, notion extrêmement ambiguë qui présuppose, dans le domaine langagier qui nous occupe ici, que le «vécu» fautif en théorie doit être considéré comme ne l'étant pas dans les faits : ne pas dire à l'enfant qu'il parle mal, c'est le protéger ... ;
5. La déficience langagière, qu'elle émane du milieu familial ou enseignant, ne trouve pas de frein dans le milieu social, où les contre-exemples à la correction langagière sont constants (de *l'aéroport* où *une* avion a atterri, *qu'a la été* difficile dans les négociations, la communication *formelle*, à *Y'é trop d'bonne heure*, *Y'a rien qui*

Labatt, les années *boomers*..., avec des centaines d'*etc.*, émanant de la politique, de la publicité, de la radio, de la télévision, des journaux et revues ; auxquels il faut ajouter toutes les fautes quotidiennes de prononciation –nous ne parlons pas d'accent-, d'orthographe et de syntaxe ...) et où l'enseignant de français ne peut trouver un soutien ferme et fiable, ce manque accentuant la solitude des quatre murs d'une classe qui, une fois vidée, n'a pas ou que très peu d'écho à l'extérieur ;

6. Le système d'enseignement a subi un changement majeur, une véritable volte-face des responsables ministériels depuis la mise en place systématique de l'économie de marché mondiale : dorénavant, ce n'est pas la pédagogie qui décide de son financement, c'est le financement de type forfaitaire qui dicte sa loi à la pédagogie : chaque établissement reçoit une subvention globale dont il doit s'accommoder, «gérant» le pédagogique comme on gère une usine ; à tel point que, à l'instar d'un produit manufacturé, on demande à chaque établissement une prévision officielle de progression...dans la réussite, le fameux «plan de réussite» sans lequel la subvention à venir sera remise en question. Comme si l'on pouvait préjuger de la performance des cerveaux à venir et de leurs résultats chiffrés ! On voit tout de suite et encore une fois, l'ambiguïté de la manœuvre : une pression énorme mise sur les enseignants, qui doivent obtempérer à une normalisation planifiée et qui seront tenus pour responsables si le but n'est pas atteint ; aussi, l'assurance pour un ministère de pouvoir pavoiser d'une année sur l'autre au vu de résultats prévus et en constante progression. Plus de doubleurs, une évaluation fonction d'une promesse aliénante, de jeunes Québécois que l'on incite à considérer **leurs succès aux examens comme**

garants de la qualité de leur formation. Une normalisation des résultats très officielle et biaisée ;

7. Un des effets les plus pervers de ce financement de type forfaitaire est celui du rapport maître/élèves, qui donne au secondaire des classes de français (entre autres) de 32 élèves et de 35 en moyenne au collégial : comment concilier alors l'efficacité de l'acte pédagogique, qui, dans une classe de différents niveaux de maîtrise de langue, demande une action continuellement adaptée, avec le nombre d'élèves imposé qui nie la viabilité de cette action ? Le Ministère essaie, avec la nouvelle réforme, de masquer une partie du problème en «étalant» sur plusieurs années l'apprentissage, le bilan ne se faisant qu'au bout ; cela évite les redoublements... À l'effet pervers du type de financement, il faut ajouter celui de l'accentuation de la lourdeur de la tâche pour ces mêmes enseignants et professeurs de français, le volume de corrections, énorme et continu, n'étant pas pris en compte dans le calcul de la tâche en question ;
8. Un effet supplémentaire, triste lui, est celui de la pénurie croissante d'enseignants : la relève n'est pas forte et, dans nombre d'écoles et de collèges, la liste de remplaçants n'est pas longue, quand elle n'est pas vide. Bien plus, nous sommes d'avis qu'à moyen et peut-être même à court terme, la pénurie ne touchera pas simplement les remplaçants, les occasionnels, mais les professeurs à temps complet, car le métier d'enseignant n'attire plus grand-monde, les conditions de travail **et le manque de considération pour cette profession (qui est allé croissant depuis 25 ans, l'éducation n'étant plus valorisée, l'éducateur, lui, étant dévalorisé et impuissant, sans prise pratique sur l'élève «protégé» de toutes parts)** faisant

qu'on ne trouve plus cet élan de la fin des années 60 et du début des années 70, où les meilleurs étudiants se ruèrent vers l'enseignement, spécialement l'enseignement collégial, «voie de l'avenir» ;

N.B. Nous tenons à exprimer, après les remarques concernant la condition des enseignants, notre profonde confiance dans la disponibilité et la volonté de ceux-ci de s'impliquer dans leur métier. La saignée des retraites prématurées de la fin des années 90 a fait faire des économies au Gouvernement, mais a écarté du milieu un flot important de compétences et d'expériences : nous sommes dans un creux de vague, cette affirmation ne remettant aucunement en question le dynamisme de ceux qui restent : c'est à la formation de beaucoup des derniers arrivants que nous en avons, non à leur valeur intrinsèque. Donnons-leur les bons outils, ils maintiendront le cap.

9. Enfin, on doit noter l'influence des irritants extérieurs occasionnels, comme, par exemple, «le pouvoir jaune», que dénonçait plusieurs parents (La Presse, 18.II.01 et 20.II.01) : *«Nous entendons beaucoup parler de la réforme de l'éducation et des 'plans de réussite' pour diminuer le décrochage scolaire et le taux d'échecs. Cependant, nous passons sous silence les mauvaises conditions d'études qui étoufferont probablement tous les efforts pour atteindre les objectifs précédents. Les horaires imposés à certaines écoles par le 'pouvoir jaune', le transport scolaire, détériorent dangereusement la qualité de vie nécessaire aux apprentissages (...)*», le premier de ces articles exposant le cas de 1260 élèves, âgés de 12 à 15 ans, qui doivent se lever chaque matin à 5 h 30, prendre l'autobus à 6 h 30 et commencer leurs cours 70 min plus tard ; «dîner» à 10 h 20 ou à 11 h, en coupant une période de classe après 20 min (situation faisant sonner 17 fois la cloche de leur école dans la journée), et se faisant dire qu'il fallait assumer leur choix de vivre dans une région éloignée ;

10. D'autres irritants : la grande liberté de circulation de la drogue, malgré les essais de combat, souvent voués à l'échec, au découragement, à une lassitude proche du laisser-aller. Une directrice du secondaire nous parlait de l'appel téléphonique qu'elle avait fait à la police, en leur spécifiant qu'un revendeur de drogues, repéré, était installé sur l'aire de son école et attendait...La police a répondu qu'elle n'interviendrait que si elle était sûre de le prendre en flagrant délit ; qu'on la rappelle donc quand il y aurait début d'exécution... Sommes-nous loin de l'enseignement du français ? nous ne le croyons pas. Comme nous ne le sommes pas non plus en citant l'obligation pour beaucoup d'élèves, même de l'ordre secondaire, de travailler un nombre d'heures important par semaine (nous ne parlons pas de ceux qui pourraient faire autrement), ce qui leur coupe un temps de travail scolaire non négligeable et gruge des énergies qu'ils auraient pu consacrer à une formation devenue, par la force des choses, une activité parmi d'autres.

Toutes ces explications, directement ou indirectement liées à l'enseignement en général, et spécifiquement à celui de la langue française, nous semblent non seulement former un tout jouant contre l'efficacité et la bonne progression de cet enseignement, mais encore révéler une politique de couverture occultant la gravité de la situation au nom d'intérêts occasionnellement idéologiques et essentiellement économiques.

II.3. De quel français parle-t-on ?

Les présents *États généraux* cherchent à faire le point sur la langue française au Québec : mais de quelle langue parle-t-on au fait ? Le Québec intervient régulièrement, par la voie de ses ministres, pour dénoncer sur la scène internationale les manquements à l'usage du français, que ce soit l'anglicisation des communications scientifiques à l'Institut Pasteur de France ou celle des postes de pilotage français. De quoi crier bravo ! D'un autre côté, si l'on prend en compte certaines publications et titres de recherches financées depuis une dizaine d'années par les ministères des mêmes sphères de ce gouvernement : *Le Français, langue commune*; *Promouvoir l'usage et la qualité du français, langue officielle et langue commune du Québec* ; *Maîtriser la langue pour assurer son avenir* (où il est décidé de créer un fond de données linguistiques pour l'«aménagement» du français québécois) ; *Études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, etc., et que l'on note le passage à des postes clés de ces ministères, de l'OLF et du CLF (Office et Conseil de la langue française) de personnes favorables à cet aménagement de la langue -appelées les «aménagistes»- ; d'un autre côté donc, on est en droit de se poser la question de savoir si l'on parle du même français dans les deux cas.

Il serait hasardeux, voire hors de propos, d'analyser en détail ici le contexte sociohistorique de l'évolution du concept de langue au Québec ; nous ne pourrions non plus, faute de temps et de place, passer au crible l'action des aménagistes dans ses moindres manifestations et dans toutes les déclarations qui l'ont accompagnée jusque-là. Nous nous en tiendrons donc à ce que nous considérons comme des données de base suffisantes, dans les circonstances, pour exprimer notre point de vue, évitant même, dans

la mesure du possible, de citer des noms, car nous ne sommes ici ni pour dénoncer des personnes, ni pour y lancer un débat –que l’on souhaite cependant ailleurs et au plus vite-

Pour quelques définitions et quelques commentaires préliminaires, nous nous inspirerons des propos du linguiste Philippe Barbaud (*De la langue maternelle à la langue française*, conférence, Colloque de l’APEFC, juin 2000) pour «*une saisie lucide de la situation linguistique qui est la nôtre et dont il convient d’avoir une vision claire pour fonctionner dans les métiers du langage.*» Cette saisie implique les notions de **biliguisme** et de **diglossie**, dont il serait bon de rappeler le sens ici.

La **diglossie** est un phénomène, *largement circonscrit à l’oralité*, qui oppose deux aspects d’une langue, l’un vernaculaire, l’autre véhiculaire, «*le local et le mondial en quelque sorte, ou encore le domestique et l’officiel, le familier et le neutre.*» Au Québec, la diglossie tourne, depuis quelques années et par l’action du groupe aménagiste, au rapport de forces entre le vernaculaire québécois et le véhiculaire européen, que d’aucuns s’acharnent à nommer «*le français de Paris*», une expression extrêmement réductrice, mais plus susceptible de «subjectiviser» le débat, surtout si on peut lui accoler l’incroyable «*parler en trou-de-cul-de-poule*». Le **biliguisme**, lui, implique le contact de deux langues distinctes, l’anglo-américain ici, la diglossie impliquant deux idiomes d’une même langue.

Et alors que l’anglo-américain a été et continue d’être la menace la plus patente contre le français, officiellement par les coups de boutoir juridiques sur la Loi 101 et officieusement par l’action insidieuse qu’il exerce depuis des siècles sur la langue des Québécois et des Franco-Canadiens -d’autant plus dans les cinquante dernières années

avec l'explosion des moyens de communication et des médias-, c'est le français standard, celui des Francophones du monde entier, qui devient l'ennemi, le *colonisateur*, celui qu'il faut déloger pour faire place à l'idiome du cru, en stigmatisant au passage tous ceux qui résisteraient, jusqu'aux «traîtres» créateurs inféodés, ceux qui osent encore écrire en français «de là-bas».

L'action des aménagistes est double : *a.* des regroupements essentiellement de sympathisants, dans des colloques ou par le biais de congrès comme celui de l'ACFAS, dans lesquels on multiplie les déclarations de principe ; et des articles de journaux fustigeant les opposants ; *b.* des travaux de recherche jouissant du financement officiel, l'occupation de postes à l'OLF, au CLF ou dans certains ministères (déjà évoqués plus haut) ; des projets d'édition de dictionnaires et de grammaire, dont certains ayant déjà abouti, mais qui, pour le moment, s'en tiennent à un aspect soit historique, soit descriptif, ayant évité soigneusement ce que tout le monde attend avec impatience : **l'établissement d'une norme** de ce français que ce mouvement voudrait implanter dans les écoles, en lieu et place du français standard. Et c'est ce qui est le plus frustrant, car le propos aménagiste consiste essentiellement à se démarquer du français dans lequel on dit ne pas se reconnaître, à le fustiger, mais sans expliquer **en quoi va exactement consister ce québécois standard** susceptible de remplacer le français «colonisateur». La parution du *Dictionnaire du français Plus* aux Éditions Robert dans les années 1990, première tentative en ce sens, a lamentablement échoué et soulevé une réprobation générale. Donc, cet idiome québécois que l'on veut implanter à l'école, avec ses dictionnaires et sa grammaire, **où est-il répertorié, clairement décrit et NORMALISÉ ?** De quelle norme

parle-t-on ? Va-t-on dépasser la simple et sempiternelle dénonciation de la langue qu'on ne veut pas, pour définir hors de tout flou celle que l'on veut ? Quand on attaque en ces termes, dans un article, quelqu'un qui s'étonne qu'après tant d'années de scolarisation obligatoire, on entende encore couramment parler d'une autobus : « *madame (...) dénonce la féminisation d'autobus (...) Quel scandale ! La féminisation des noms à initiale vocalique (...) est une caractéristique du français québécois.* », et qu'on écrit par ailleurs que « *Compte tenu de l'évolution particulière de notre variété de français, il me paraît peu utile de dénoncer à répétition le fonds populaire, qui a une valeur identitaire pour les Québécois.* » quand donc cela s'écrit, veut-on dire, clairement pour une fois, que les mots autobus, argent, avion, hôtel, air,...seront désormais du féminin, puisque l'usage-roi, base intangible de la loi du parler officiel, en a décidé ainsi ? et est-ce que l'usage qui fait dire au Québec *Je t'ai manqué (I missed you)* dans le sens standard de *Tu m'as manqué*, va justifier le contresens ? l'usage aussi qui fait dire *Prendriez-vous un café ?...ou Mettriez-vous cette bouteille sur la table ?...va-t-il créer les nouveaux infinitifs *prendre* et *mettre* ?* enfin, après avoir cité Diane Lamonde : « *Au Québec, la langue courante s'écarte considérablement de la langue officielle (...) Les municipalités, par exemple, ne font pas l'enlèvement des vidanges, mais des ordures. Dans les magazines de coiffure québécois, on parle de frange et non pas de toupet. Et dans les livres de cuisine publiés chez nous, on ne fait pas la cuisine dans des chaudrons, mais dans des casseroles.* » (*La maquignon et son joual*, Éd. Liber, 1998), nous pouvons poser la question de la distribution de ces doublets ?

Enfin, le débat concernant essentiellement la langue parlée, celle de la communication telle que la perçoit souvent l'école au Québec (nous ne parlons pas ici de la langue des

nouvelles techniques de communication –NTIC-, qui devient un outil spécialisé), que doit-on attendre de l'aménagement de la langue écrite ? Ce qu'en a dit Léandre Bergeron dans la *Charte de la langue québécoise* : «**Combien de jeunes veulent plus rien savoir de l'écriture et de l'école parce qu'ils ont pas le droit d'écrire : 'chus tanné'.**» ? Et s'il n'y a pas aménagement de cette langue écrite, doit-on en déduire qu'il y aura une langue parlée québécoise, officiellement et descriptivement définie encore une fois, et une langue écrite, différente ?

N.B. Nous sommes pour l'élaboration d'un dictionnaire qui inclurait les particularités **viables** du français au Québec, qui ne remettrait en question ni la structure syntaxique du français standard ni le vocabulaire général de la langue française, qui indiquerait les régionalismes, les québécoismes de bon aloi (mots, expressions et périphrases) et, surtout, qui ne présenterait pas le français familier *parlé* au Québec comme la référence uniformisante officielle, donc unique, de la langue parlée et écrite locale, sous prétexte qu'il est le reflet de l'usage. Enfin, un dictionnaire qui ne qualifierait pas le français standard de «langue étrangère». Nous rejoignons l'analyse du chapitre *L'avenir du français : quel français* (In *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, Les Publications du Québec, CLF, Éd. Fides, 2000) : «**Les Québécois veulent parler français à la québécoise, avec leurs accents et leurs expressions propres, mais ils tiennent à écrire le français standard. Quelle doit être la norme du français au Québec ? Ne faut-il pas répondre à cette question en ayant en tête la nécessité qu'impose la communication avec l'extérieur, avec la francophonie ? Si le Québec peut difficilement imposer une nouvelle norme (...), il peut cependant contribuer à l'élaborer dans le monde francophone, comme c'est le cas dans le dossier de la féminisation de la langue (...), en respectant l'oreille, l'intelligence du lecteur et de l'auditeur, sans oublier le génie de la langue elle-même.**»

Au bout du compte, nous souhaitons vivement, d'une part, la plus grande transparence des activités aménagistes, sous forme d'annonces largement publicisées de leurs rencontres, colloques, publications et autres ; ainsi que la plus grande transparence des

intentions, des positions et même des convictions des organismes officiels quant à ce mouvement et à son action. Nous souhaitons surtout, **pour bien clarifier les choses (car nos craintes sont vives quant au type de langue française que l'on risque de vouloir imposer bientôt dans nos écoles, déjà affectées ; des craintes pour ce qui constituerait donc une deuxième forme de menace à la qualité de la langue française)**, nous souhaitons, dans les plus brefs délais, un débat officiel, clair et exhaustif, décidé par les autorités ministérielles concernées et auquel participeraient les instances du monde de l'éducation, de la culture québécoise en général (notamment les littéraires), les linguistes, enfin tous ceux qui, en tant que *«locuteurs imputables»* (Ph. Barbaud), ont des comptes à rendre sur la façon dont ils font usage de leur langue *«de la même manière que les papetières ont de plus en plus de comptes à rendre sur la façon dont elles exploitent nos forêts.»* (id.) ; débat sur le projet aménagiste et, par là, sur l'identité de la langue française au Québec.

Que nous sachions, après cette partie de cache-cache, à quoi enfin nous en tenir.

II.4. Répercussions du statut de la langue d'enseignement dans le domaine social et recommandations

La langue d'affichage, la langue de travail, sont les prolongements naturels de la langue d'enseignement. Quantités de personnes et d'organismes sont déjà venus, ces derniers mois, exprimer leur point de vue sur le sujet devant cette Commission. Nous avons tout entendu ou lu, le pour et le contre, les enthousiasmes et les déceptions, les colères et les doutes : «La langue française est menacée au Québec», «Non elle ne l'est pas et n'a plus

besoin d'être défendue» ; «Elle est appelée à disparaître, il faut donc prendre tous les moyens, législatifs ou parfois autres, pour lui redonner toute sa place» ; «Non, ce n'est pas vrai et ces États généraux constituent même un écran de fumée» ; «Il faut diminuer les cours d'anglais», «Il faut augmenter le nombre d'heures d'anglais»... Dans cette mêlée, nous n'avons pas aimé entendre élaborer sur *l'existence* et *la survie* de la langue, autant que sur sa *défense* : il nous a semblé qu'un peuple dont la majorité parle français ne pouvait être amené à se poser ce genre de questions ; nous avons même été surpris que ces États généraux libellent leur appel à la réflexion au moyen de tels termes. Mais nous avons aimé deux choses : le nombre total d'intervenants et le nombre de mémoires qui ont parlé de *qualité de la langue* et de la nécessité de s'en préoccuper. Lorsqu'on aura réglé l'aspect qualitatif de la langue, on n'aura plus besoin de s'interroger, à notre avis, sur la survie, la défense ou l'existence de cette langue, car l'adhésion s'y fera naturellement.

La langue est une demeure, qui a ses coins dorés par la patine du temps, où l'on aime se recueillir et se pelotonner, rêver et imaginer, havres de sécurité et de bien-être ; et ses aires qu'il faut rafraîchir, dans la dynamique du changement et du mouvement vital : «*On n'habite pas un pays, on habite une langue*», citons-nous en exergue à ce mémoire. Cet habitat doit avoir les qualités de sa fonction : beauté, sécurité, refuge et dignité. On parle de la **qualité de vie** que l'on recherche constamment, il faut nous convaincre de la même nécessité de recherche quand il s'agit de **la qualité de notre langue**.

Une langue qui est aussi une vitrine, à la fois exposant ses atours et reflétant notre image : Sommes-nous satisfaits de ce que l'on y voit des deux côtés ? Sommes-nous satisfaits de l'image qu'elle projette aux immigrants que nous voulons attirer dans son giron ? Il nous

semble que des réponses positives à ces questions installeraient naturellement notre idiome dans son élément, avec ses racines tout autant qu'avec ses pousses.

La lutte, car il faut bien en venir à ce terme, doit se situer ailleurs que dans la défense : dans la (re)définition claire de la norme, dans la promotion et dans le renforcement. L'adversaire anglais, anglo-canadien ou anglo-américain, doit être contre-attaqué sur son terrain : celui de l'efficacité et de la conviction. Cela revient à dire que tous les parlants français des sphères de diffusion de la langue sont «imputables», ils ont tous une responsabilité d'office de promotion et de renforcement.

La résistance à l'officialisation de la francisation relèverait alors de la mauvaise foi et commanderait une intervention contraignante, puisque les arguments relevant de la persuasion et de l'évidence auraient été incompréhensiblement repoussés. Les lois 101, 186 et 40, oui, pour donner le ton et pour situer intelligemment notre détermination ; mais cette fermeté n'exclut pas que, dans l'idéal, la législation ne devrait être qu'un moyen temporaire, auquel René Lévesque lui-même répugnait à recourir et qu'il faisait voter à regret, expliquant, dans ses Mémoires : *«Un jour, si nous le voulions, c'est le français qui serait partout chez lui au Québec et, comme dans tout pays normal, pourrait se débarrasser de ces béquilles législatives qui m'ont toujours paru foncièrement humiliantes.»*

Conclusion et recommandations finales

À ces recommandations, nous ajouterons celles qui en découlent touchant l'enseignement et complétant notre analyse de l'état de la langue à l'école : certaines étaient implicites au

discours ; les autres, qui relevaient de la synthèse et de nos plus grands soucis, ont été tenues en réserve pour alimenter cette conclusion.

Il serait bien entendu utopique de réclamer un changement draconien dans l'administration de la pédagogie en général et de celle de la langue française en particulier. L'économique dirige à peu près tous les compartiments de nos vies et, comme l'a écrit Octavio Paz, il «*n'a ni miséricorde ni conscience*» ; nous dépendons de forces de pression et de diktats comptables difficilement contournables dans le contexte actuel : s'y opposer fondamentalement relèverait de l'inconscience, ce qui n'empêche pas qu'on puisse déplorer l'impossibilité de le faire. Il n'en demeure pas moins que certains principes et certains éléments pourraient être efficacement ciblés.

En ce sens, **revaloriser** serait un maître mot dans les circonstances :

- A. ...les outils de sanction des études** : cesser de masquer l'échec global de l'éducation au Québec en abolissant le système de réussite forcée, qui ne fait que jeter de la poudre aux yeux et ravalier l'enseignement au rang d'une quelconque usine et de ses objectifs de rendement progressif ; les cerveaux qui nous sont confiés ne sont pas des produits à usiner, malléables à souhait ; la réussite à un examen doit reprendre tout son sens et donner à celui qui en bénéficie, une légitime fierté et, surtout, la conviction qu'il a atteint le seuil mesuré par cette épreuve : *«Il faut bien sûr hausser les standards aux différents paliers de l'enseignement, mais il faut par-dessus tout s'assurer que les attestations de réussite portent une signification réelle pour chaque ordre d'enseignement qui en suit un autre. C'est une responsabilité partagée par toutes les personnes qui oeuvrent en éducation.»* (Claire Mc

Nicoll, 1991, alors directrice de la Conférence des recteurs et principaux des universités.)

- B. ...l'enseignant et le professeur** : il faut rendre aux métiers de l'enseignement une dignité qu'on s'acharne à leur ôter depuis 25 ans et sans laquelle leur objectif ne peut raisonnablement plus être atteint. Cela suppose aussi que leur préparation universitaire soit réorientée pour leur donner une formation **dans la matière, ici le français**, susceptible de les armer adéquatement pour la classe ; cela suppose encore qu'on leur octroie les moyens d'agir sur un élève dont on lui confie la formation, qu'il n'aient plus à se heurter constamment à un mur de protection d'une hauteur et d'une épaisseur démesurées ; cela suppose enfin qu'on équilibre mieux leur charge d'enseignement, en tenant compte à la fois du nombre d'élèves total et du nombre par classe, ainsi que du volume des tâches connexes à l'enseignement proprement dit, comme la correction, décuplée par rapport aux autres matières, mais qui, redisons-le, n'est pas prise en ligne de compte ; c'est là une démarche relevant de l'action syndicale, mais qui, même là, ne semble pas avoir encore fait son chemin ;
- C. ...la matière : définir clairement la norme du français** et de sa pédagogie, en fixant les limites de la langue de communication et en valorisant celles de la littérature et des éléments culturels connexes, garants d'une **formation** efficace et équilibrée (notre analyse préalable a déjà détaillé ce point) ;
- D. ...l'exercice de la mémoire et de l'effort continu** ; Umberto Eco écrit à ce sujet : *«On croit d'une façon presque instinctive qu'il y a un rapport entre notre langage et notre âme. On a l'impression que ça sort de nos entrailles,*

tout simplement, sans travail. (...) Pourtant, le langage, c'est comme la cuisine ou la musique : il faut y travailler pour arriver à de bons résultats.» ; et les outils privilégiés pour y parvenir, c'est l'effort soutenu (dont la notion est, répétons-le, évacuée de l'enseignement de l'enfant et de l'adolescent actuellement) et la mémoire, dont la pratique peut seule nantir un individu des automatismes nécessaires à l'appropriation des mécanismes de la langue ;

- E. ...la lecture** : convaincre de sa nécessité, de sa pratique régulière et de son agrément ; ce truisme a, cependant et curieusement, besoin d'être répété à satiété ; nous parlons ici essentiellement de littérature, de pages structurées et de Grands Textes, tels que nous les avons définis en I.2., non d'articles de journaux ni de «recherches» pour un dossier photographique où le texte consistera en une légende d'une ligne au-dessous de chaque cliché ; cette remarque vaut aussi pour la revalorisation de l'écriture ;
- F. ...l'écriture** : la nécessité de sa maîtrise et de sa correction est loin d'être acquise ; pourtant, c'est une flagrante évidence, mais occultée par les gourous théoriciens de la seule communication verbale, qui ont mené des générations d'élèves au seuil du handicap en ce sens. Il nous semble que le temps du virage est largement venu ;
- G. ...le contexte scolaire** : le renforcement des mesures d'accueil, de transport dans certains cas, de *surveillance*, au sens large du terme, c'est-à-dire la tenue à l'écart de tous les irritants et de tous les dangers susceptibles de freiner, de perturber le bon cheminement de l'élève (lutte plus serrée et généralisée contre le phénomène de la drogue, pour prendre l'exemple le plus patent) ; et

même si cela relève du changement d'une mentalité sociale, réclamons-le : minimiser l'obligation de l'activité rémunérée pour un adolescent : les années de formation sont parmi les plus décisives de sa vie, il doit donc y consacrer toutes ses énergies et tout son potentiel : Que peut répondre un professeur à un élève qui somnole sur sa table d'école un lundi matin et qui lui dit : **«J'ai travaillé toute la fin de semaine, je suis épuisé.»** ?

Il nous a semblé relever quelques raisons d'espérer dans le nouveau programme du primaire (malgré sa rédaction exécration) : la volonté affichée de **«préparer nos jeunes pour le XXI^e siècle»** ouvre des pistes intéressantes. Cependant, les renforcements des langues et des sciences, éléments les plus marquants, ne gommant pas à nos yeux l'ambiguïté de la volonté de *partir du vécu* que nous avons dénoncée auparavant. Et notons que les effets appréhendés de cette réforme ne se feront sentir au collégial que dans...11 ans.

L'ensemble des recommandations de ce mémoire émane de gens de terrain, souvent doublés de chercheurs, alimentant leur action dans les échanges constants qu'ils suscitent au cours des colloques, des congrès ou des conversations informelles entre collègues de la même institution. Lecteurs, théoriciens et praticiens infatigables, ils font partie du groupe qui constitue le nerf de l'activité pédagogique collégiale de la Province. Ils ne pensent pas que ces recommandations, à l'exception de celles concernant la charge, coûteraient grand-chose de plus qu'un changement de mentalité et qu'une réorientation de certains objectifs fondamentaux. C'est dans cette optique qu'ils vous présentent ce

résultat de leur réflexion, en espérant vous convaincre de la nécessité de mettre en place *un statut fort et clair du français dans la société et l'enseignement au Québec.*

«Le français est encore une grande langue internationale, qui s'impose par son histoire certes, mais aussi par la richesse des productions culturelles et artistiques actuelles de ses locuteurs. (...) le principal défi auquel sera confronté le Québec de demain est celui de bâtir une société dans laquelle la langue française sera plus qu'une langue fonctionnelle, plus qu'un simple moyen de communication. La langue est porteuse de significations et à travers elle se construit une identité collective, partagée.»

(Le français au Québec, op. cit., p.438.)

-----0-----