

Québec français



Le français à la dérive Comment en sommes-nous arrivés là ?

Annette Paquot

Numéro 86, été 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44830ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paquot, A. (1992). Le français à la dérive : comment en sommes-nous arrivés là ? *Québec français*, (86), 83–86.

POINT DE VUE

LE FRANÇAIS À LA DÉRIVE.

Comment en sommes-nous arrivés là ?

Deux grands facteurs sociologiques ont-je crois- amené la dégradation des connaissances de base en français chez les jeunes. Ils agissent encore et cette action est si puissante qu'elle produit à la fois les effets que l'on déplore, mais aussi leur renforcement parce qu'elle conduit certains à s'en accommoder, à les justifier ou même à s'en féliciter. Il s'agit, d'une part, de la dévalorisation de la culture lettrée et de l'écrit et, d'autre part, du rejet des notions de norme et de correction en matière de langage, autrement dit de la notion de français standard.

La dévalorisation de la culture lettrée et de l'écrit, de la culture de l'écrit, est le fait d'une grande partie de la société et d'une large fraction des élites intellectuelles elles-mêmes. Ne sacrifions plus à l'angélisme et reconnaissons-le : la culture lettrée, la culture de l'écrit ne sont pas et n'ont jamais été, nulle part, une valeur spontanée pour l'ensemble de la population. Au mieux, l'écrit n'a pour elle qu'une valeur instrumentale et jusqu'à tout dernièrement n'était vu par elle que comme une condition nécessaire, imposée d'en haut et vécue comme telle, de la mobilité sociale. L'avènement des mass media audio-visuels n'a fait que renforcer cette disposition générale et ancienne, que l'école moderne démocratique avait commencé à faire reculer.

La consolidation de cette mentalité par une partie des élites lettrées elles-mêmes est plus récente et plus pernicieuse. Leur idéologie, dénoncée récemment par de trop rares intellectuels (A Finkielkraut, D. Sallenave, J. Larose, notamment), repose sur la confusion délibérée entre la culture au sens traditionnel du terme et la culture au sens anthro-

Dans les quelques lignes qui suivent, j'essaierai de montrer comment la détérioration des connaissances des jeunes en français est le résultat de la convergence malheureuse de facteurs sociologiques généraux et de causes plus particulières qui agissent plus directement sur les élèves, causes que, faute d'un meilleur terme, je qualifierais de scolaires.

pologique. Pour reprendre les exemples de Finkielkraut, dans la pensée « post-moderne », « une bande dessinée qui combine une intrigue palpitante avec de belles images vaut un roman de Nabokov; ce que lisent les lolitas vaut Lolita; un slogan publicitaire efficace vaut un poème d'Apollinaire ou de Francis Ponge... » Et, continue-t-il, « la démocratie qui impliquait l'accès de tous à la culture se définit désormais par le droit de chacun à la culture de son choix » (1). Faut-il s'étonner que peu choisissent l'étude de la grammaire et de la littérature si les vidéoclips sont également valorisés ?

Tout ceci est bien connu et cette situation n'est pas propre au Québec. Cependant, ses conséquences y sont plus lourdes qu'ailleurs et, en particulier que dans les pays francophones européens, en raison d'une part du petit nombre des élites culturelles traditionnelles qui pourraient lui faire barrage et, d'autre part, parce que le postmodernisme y est plus avancé : Finkielkraut considère que « l'école est l'ultime exception au self-service généralisé et que le malentendu qui sépare cette institution de ses utilisateurs va donc en

s'accroissant: l'école est moderne, les élèves sont postmodernes » (2). Au Québec, nous allons le voir, l'école et, bientôt, l'Université sont, déjà et délibérément, postmodernes. Mais, de ce point de vue, le mot postmoderne ne serait-il pas un euphémisme pour décadent ?

L'autre cause générale que je vois à la piètre qualité du français des écoliers et des étudiants est la dévalorisation du français standard qui est la norme à l'écrit sous l'influence triomphante d'un certain particularisme linguistique dont les effets pervers nuisent d'abord à ceux qu'il prétend défendre et illustrer : les Québécois « pure laine », qui ne bénéficient pas de l'aisance linguistique que donne une éducation classique et la fréquentation de francophones d'horizons divers. Nombreux encore sont ceux qui partagent l'opinion que A. Pelletier exprime en ces termes : « Le français est une langue que nous avons apprise dans les livres : ce n'est pas la langue que nous parlons dans la vie, ce n'est pas notre langue ».

Selon cette vulgate régionaliste, fort répandue dans la nouvelle petite bourgeoisie scolarisée après la Révolution tranquille et dans les milieux de l'enseignement, parler et écrire le français standard, c'est pour un Québécois un comportement de colonisé et un signe d'aliénation. Au Québec, tout discours normatif en matière de langage a été suspect pendant deux décennies. La valorisation légitime des richesses longtemps méprisées du vocabulaire traditionnel du Canada français et l'admiration justifiée de la créativité inventive de son usage spontané a entraîné une tolérance généralisée envers tous les écarts, y compris les écarts grammaticaux ou ceux qui peuvent avoir une

incidence grammaticale ou orthographique, comme par exemple les phrases qui confondent interrogation directe et indirecte, les liaisons fautives (« chu-t-a l'aise »), les reprises de noms féminins pluriels par le pronom ils (« les filles...y sont smarts »), sans parler des « si j'aurais... » et autres tournures de ce genre dans lesquelles il est pourtant difficile de trouver le moindre soupçon de québécoisité. On a eu tendance à assimiler l'usage standard de la langue à un purisme étroit et sclérosé et on a vu la norme générale du français comme un parisianisme, une norme extérieure, imposée d'ailleurs, par d'autres, dont il fallait secouer l'emprise symbolique. Une enquête que j'ai faite il y a quelques années montre cependant que cette norme est -et pourtant il s'agissait de vocabulaire- largement intériorisée et que sa reproduction est souhaitée par la majorité (3).

Cette tolérance généralisée, qui fait fi autant de l'exemple des Gilles Vigneault et Anne Hébert que de celui de Georges Brassens et de Marguerite Yourcenar, multiplie les écarts, notamment dans les médias, ce qui légitime l'usage non standard de la langue orale et accroît, de ce fait, la distance -déjà si grande en français- entre l'oral et l'écrit (pensons par exemple à la multiplication des liaisons fautives). Et cette distance croissante rend plus difficile encore pour les élèves l'apprentissage du français standard écrit. Le rejet de la norme générale a donc un double effet : elle diminue la motivation à l'apprentissage du français écrit standard et elle le rend plus difficile.

Culture populaire, démagogie populiste postmoderne et ethnocentrisme linguistique rampant ou explicite se conjuguent donc pour faire du français écrit standard une non-valeur dans notre société. L'évolution récente de l'école

Mais ne pourrait-on pas, envisager d'utiliser l'enseignement de l'anglais en partie aux mêmes fins que l'était naguère celui du latin plutôt que de ne le concevoir que dans une approche strictement communicative ?

québécoise contribue par sa dynamique propre à rendre son enseignement plus difficile et plus aléatoire.

Parmi les grandes caractéristiques de cette évolution qui peuvent avoir joué un rôle dans la détérioration de la connaissance du français, il faut mentionner quelques aspects du contenu même de l'enseignement. Tout d'abord, bien sûr, la diminution globale du nombre d'heures de classe et notamment du temps imparti à l'étude du français dans l'année scolaire. Ensuite, la réforme du début des années soixante, qui a supprimé les collèges classiques et l'enseignement du latin. Cet enseignement était dispensé, comme partout ailleurs, dans une optique traductionnelle : il supposait une pratique assidue du thème et de la version sur des textes le plus souvent complexes et très abstraits. Or, tous les traducteurs le confirmeront, la traduction suppose et perfectionne la maîtrise des deux langues en cause. En outre, le latin étant une langue à déclinaisons, son apprentissage rendait nécessaire -dès le début- la parfaite connaissance de ce qu'on appelait l'analyse grammaticale du français. Comment, sans elle, savoir s'il faut traduire tel complément par un datif ou par un accusatif ? Cette analyse grammaticale suppose à son tour la connaissance systématique et raisonnée de la grammaire, qui elle-même implique une distanciation par rapport à la langue, cette objectivation

qui est le propre de l'attitude lettrée traditionnelle et le contraire de l'attitude spontanée prônée par bien des méthodes postmodernes. Ces caractéristiques se retrouvaient tout naturellement dans l'enseignement du français dans toutes les écoles, même dans celles dont les élèves n'étaient pas tous destinés au collège classique et aux études universitaires. Dans la société traditionnelle, il y avait de l'analphabétisme, mais il était le lot de ceux qui n'avaient pu fréquenter l'école assez longtemps; il n'était pas celui de certains de ses « bénéficiaires », comme on dit maintenant. Les anciennes maîtresses d'école, qui ont fait un travail admirable avec peu de moyens, ne me contrediront pas.

Le latin a perdu partout le monopole de la préparation à la plupart des études universitaires, mais au Québec la réforme a été plus radicale qu'ailleurs : il n'est plus enseigné que très marginalement avant l'Université et même les futurs maîtres de français ne l'étudient plus guère, ce qui les prive de la formation dont je viens de décrire les bénéfices. Il est vain d'envisager un retour en arrière et ce n'est sans doute pas souhaitable. Mais ne pourrait-on pas, d'une part, redonner au latin un rôle limité, mais réel, et d'autre part, envisager d'utiliser l'enseignement de l'anglais en partie aux mêmes fins que l'était naguère celui du latin plutôt que de ne le concevoir que dans une approche strictement communicative ?

J'ai fait allusion plus haut à la pédagogie du spontanéisme et de « l'expression du vécu », qui a remplacé l'apprentissage raisonné et systématique de la langue. Elle a été suffisamment dénoncée récemment pour qu'il soit inutile d'y revenir longuement. Il faut cependant ajouter que la formation lacunaire et éclatée à laquelle elle aboutit n'est jamais compen-

sée par la suite. En effet, les connaissances de base dans les domaines de la grammaire et de l'orthographe sont supposées avoir été acquises au primaire et au secondaire. Et, très logiquement, mais de façon illusoire, les niveaux supérieurs du système scolaire construisent sur ces bases et enseignent, par exemple, la dissertation au collège et diverses théories linguistiques à l'université et ce sans jamais revenir en arrière. Il faut insister: c'est précisément là, dans des pré-supposés illusoires, que réside, à mon sens, l'une des causes les plus importantes de la crise de l'enseignement. Le schéma est simple: pour une raison *x* (allègement des contenus ou changement dans la philosophie des programmes, p. ex., orientation vers la pédagogie du vécu), un ordre d'enseignement supprime un enseignement en supposant qu'il va être pris en charge par le suivant. Mais celui-ci n'en fait rien et continue à supposer connu ce qui a été supprimé. Ceci d'autant plus facilement qu'il est peuplé en partie de professeurs formés dans l'ancien système, qui n'imaginent pas que la situation ait pu se dégrader à ce point et en partie (de plus en plus) d'enseignants produits par le nouveau système, qui en sont les premières victimes et souffrent eux-mêmes déjà des lacunes ainsi créées et qui ont tendance à les compenser en enseignant de façon toujours simplifiée, souvent inappropriée et parfois déformée ce qu'on leur a enseigné à eux. C'est ainsi qu'il y a quelques semaines, j'ai constaté par hasard qu'une importante minorité d'une classe d'étudiants de dernière année du baccalauréat d'enseignement secondaire en français, fort compétents sans doute en linguistique et en pédagogie, pensent que, dans la séquence « masquer les vrais problèmes au lieu de les diagnostiquer pour permettre leur solution », le deuxième les est un article défini ! À combien de centaines d'élèves vont-ils l'ensei-

Dans la société traditionnelle, il y avait de l'analphabétisme, mais il était le lot de ceux qui n'avaient pu fréquenter l'école assez longtemps.

igner ? Notons entre parenthèses que ce mécanisme pernicieux ne touche pas que la langue française. N'enseigne-t-on pas des théories littéraires « pointues » à des étudiants qui placent Racine au XIII^e siècle et des cours avancés d'histoire à des étudiants qui croient que les invasions germaniques ont eu lieu au V^e siècle avant Jésus-Christ et qui confondent Charlemagne et Charles Quint ? C'est ainsi que se perpétue l'ignorance des contenus de base. C'est pourquoi toute réforme doit donc commencer à la fois par une meilleure coordination des programmes des différents ordres et par une réforme des programmes de formation des maîtres -réforme déjà heureusement amorcée. C'est pourquoi aussi les nouveaux programmes de formation des maîtres devront veiller à ce que les futurs maîtres aient une formation de base complète et systématique, centrée sur des contenus disciplinaires (français, histoire, mathématiques etc.) solides, qui ne se démoderont pas. Les méthodes pédagogiques sont appelées à se perfectionner, à se raffiner et devront faire l'objet d'un perfectionnement constant au cours de la carrière des enseignants. Les contenus, eux, doivent être acquis, ancrés, dès leur formation initiale.

Le caractère euphémisant et laxiste de l'évaluation des apprentissages est le dernier facteur de dégradation de la qualité du français dont on peut imputer la res-

pensabilité au système scolaire. Il accepte de plus en plus difficilement l'échec, et comme ses résultats objectifs sont loin de confirmer l'image d'efficacité qu'il veut projeter, il a recours à toutes sortes de manipulations de chiffres pour camoufler par des notes complaisantes une situation vraiment dramatique. Les pressions de certains élèves et étudiants habitués à être félicités pour leurs moindres balbutiements contribuent à la surenchère: tous ne se rendent pas compte que des notes soufflées sont sans signification et qu'en fin de compte ce sont eux les premières victimes de cette démagogie. L'initiative courageuse des Universités d'imposer un test de français rigoureux et objectif à leurs nouveaux étudiants constitue à cet égard un premier pas dans la bonne direction. Il constitue aussi un bel exemple de l'influence positive que peuvent exercer les Universités sur la vie intellectuelle de la société, notamment par le rappel incessant de l'impérieuse obligation de la lucidité et du parler vrai. Il est essentiel que quelque part dans le système subsiste une mesure vraie des compétences réelles. Ma fréquentation quotidienne de nombreux étudiants me porte à penser qu'ils acceptent pour la plupart et cette nécessité générale et l'examen lui-même et que les quelques protestations qu'il a suscitées au début n'étaient que passagères. Mieux, ils s'y préparent maintenant plus sérieusement et leurs résultats commencent à s'améliorer. N'est-ce pas le signe qu'on est sur la bonne voie et qu'il ne faut pas changer de direction ? Car, enfin, il n'est pas irréaliste de penser qu'avec la motivation supplémentaire qu'apporte la perspective d'une sanction claire et rigoureuse, mais raisonnable, d'une part et, d'autre part, un enseignement raisonné et systématique, nous arriverons à apprendre à nos jeunes à maîtriser les principales règles de la grammaire française, que beaucoup de

leurs parents ont apprises sans en mourir. Penser autrement, c'est manquer de respect envers nos propres enfants, c'est refuser de reconnaître leur capacité d'apprendre.

Il est bon de le rappeler, cet examen n'est pas l'épouvantail que certains en ont fait : il n'est pas centré sur les difficultés de la langue écrite, comme d'aucuns l'ont laissé entendre. Ainsi, l'examen de français de Laval et de Montréal, réalisé par des spécialistes et en cours de révision par des experts des deux institutions, porte sur l'orthographe, sur la grammaire (syntaxe et morphologie) et sur le vocabulaire. Selon les termes mêmes du rapport Ferland-Sanchez, sur lequel s'est appuyée la Ministre Robillard pour proposer la politique qui le supprime, c'est un examen dont « les consignes sont claires », qui relève d'une approche tout à fait « traditionnelle » et dont le degré de difficulté correspond à la fin du secondaire V : sur les 150 phrases qui font l'objet des choix demandés aux sujets, 123 illustrent des points traités dans le *Précis de grammaire française* de Grevisse. En ce qui concerne le vocabulaire, tous les mots qui font l'objet de questions sont présents dans le *Micro-Robert*. Est-ce trop demander à la future élite de notre pays ? Il semble malheureusement que oui, si l'on considère le nouvel examen que le MESS veut imposer pour le remplacer. Il consisterait en une simple rédaction, qui n'est pas un instrument de mesure adéquat, car elle permet des « stratégies d'évitement » : lorsqu'un point précis pose problème, l'auteur peut s'arranger pour tourner sa phrase de manière à l'éviter. En outre, les déficiences relatives au code linguistique, à la grammaire, au vocabulaire et à l'orthographe sont masquées dans la note totale si la performance dans l'organisation du texte et l'argumentation sont satisfaisantes. Elles le sont si bien qu'avec la

**Et pourtant, de toutes parts
dans la société civile, des voix
s'élèvent et réclament plus de
rigueur et plus d'exigence dans
le système scolaire.**

grille utilisée en 1989 par le MEQ (et que le MESS se propose de reprendre), un étudiant peut faire plus de 40 fautes sur 500 mots et obtenir encore 60% des points (4). Comme le soulignent MM. Fernand Dumont, Jean Hamelin et Florian Sauvageau, le choix de cette épreuve, moins exigeante, permettra peut-être au Ministère d'éviter « la contemplation de statistiques honteuses et de ne pas avoir à faire face aux critiques des étudiants et de l'ensemble des citoyens » (5), mais on peut craindre que ce nouvel examen ne remplira pas sa fonction première : informer les étudiants de leurs lacunes en français écrit de manière à ce qu'ils puissent les combler à temps.

Manque de temps, contenus trop pauvres des programmes, progression incohérente, pédagogie postmoderne et évaluation complaisante se conjuguent pour produire un système scolaire où l'absence de rigueur et d'exigence annihile les efforts des enseignants et décourage le goût d'apprendre des élèves et des étudiants.

Et pourtant, de toutes parts dans la société civile, des voix s'élèvent et réclament plus de rigueur et plus d'exigence dans le système scolaire. Nos gouvernants vont-ils, pour une fois, les écouter ? Espérons-le pour nos enfants : ils sont en droit d'attendre de nous plus qu'un héritage culturel tronqué à leur insu et une ignorance de leur propre langue, dont nous

n'aurions même pas le courage de les rendre conscients.

* Je livre ici le fruit de la réflexion personnelle d'un professeur d'université enseignant la linguistique française -notamment dans des programmes de formation des maîtres- au Québec depuis près de vingt ans et non l'expression de la position de l'Université Laval, à laquelle je suis rattachée et dont je suis administratrice.

1. A. Finkelkraut, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987, p. 152.

2. Id., *Ibid.*, p. 169.

3. A. Paquot, *Les Québécois et leurs mots*, Québec, Conseil de la langue française, Presses de l'Université Laval, 1988, pp. 79-87. Cette enquête ne portait que sur des canadianismes; on peut penser que cette attitude vaut a fortiori pour la grammaire.

4. Marie Lapointe, « Une nouvelle politique du français écrit au Québec ? » dans *Au Fil des événements* (Université Laval), vol. 27, n° 19, 30 janvier 1992, p. 6.

5. F. Dumont, J. Hamelin, Fl. Sauvageau, « Pour une évaluation adéquate du français des étudiants », dans *Au Fil des événements*, (Université Laval), vol. 27, no 19, 30 janvier 1992, p. 6.