

**DES ARGUMENTS AUTOUR DE THÈMES
PORTANT SUR LA COHÉRENCE DU
SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS**

- **DES ÉTUDES COLLÉGIALES EN FRANÇAIS**
- **PROPOSITION DE RECHANGE À UN PROGRAMME D'ANGLAIS INTENSIF EN SIXIÈME ANNÉE**

« Caritas patrii soli »

Michel Pagé

*Études présentées
à la Commission du projet de loi 96,
visant à la réforme de la loi 101,*

*@ Commission de la Culture et
de l'Éducation,
Assemblée Nationale du Québec*

Au Catalogue, Monographie

Édition originelle 2012-07-07

Dépôt légal le quatrième semestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012
Bibliothèque et Archives Canada, 2012

ISBN 978-2-9812205-3-0

© Copyright 2012, M.Pagé
Tous droits de reproduction et d'adaptation réservés

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	5
I	
Élément d'intégration identitaire : Cégeps en français pour tous, Oui ou Non ?	7
<i>L'importance relative des études collégiales en français pour l'intégration à la langue française identitaire.....</i>	7
Une action cohérente et pragmatique éclairée sur la base d'arguments prouvés et incontournables	9
<i>Un argumentaire puisé de la psychologie de l'apprentissage</i>	11
<i>Argument incontournable : la pratique des pays anglo-saxons</i>	18
<i>La cohérence et le pragmatisme de l'approche proposée.....</i>	19
Conclusion	20
<i>Une approche en accord avec le libéralisme politique</i>	22
II	
Un projet éducatif cohérent en sixième année : familiarisation à des langues romanes et la consolidation des connaissances du français permettant aussi un certain apprentissage de l'anglais.....	25
Introduction	25
Développement	26
<i>L'incohérence d'un tel programme d'anglais intensif.....</i>	26
<i>À la source de ce type de décisions : un sentiment d'infériorité collectif.....</i>	27
<i>Une manière différente, source de cohésion sociale.....</i>	29
L'esquisse d'un projet éducatif fondé.....	30
Méthode adaptée à la sixième année du primaire et potentiels	32
Conclusion	35

POSTFACE..... 38

Mots clés : Cégeps, cohérence d'un système d'enseignement en français, projet éducatif, cohésion sociale.

AVANT-PROPOS

Il y a un débat jamais conclu sur le libre choix de la langue d'enseignement des études collégiales. Par ailleurs le projet d'instaurer un programme d'enseignement intensif en anglais en sixième année, pour tous et dans toutes les écoles, comportait une bonne dose d'improvisation. L'un et l'autre régime sapent la cohérence du système d'enseignement en français; ils comportent le potentiel de nuire, voire de ruiner l'authenticité de l'identité linguistique.

Les deux régimes sont liés à la situation de déclin et de fragilisation de la vitalité de la langue française sur le grand Montréal - et au Canada en général-. Ils sont de nature à modifier l'essence singulière de l'identité nationale fondée sur une langue identitaire forte, la connaissance profonde et viscérale de l'histoire, de la littérature et des traditions culturelles du peuple québécois et canadien-français.

L'un et l'autre influeraient sur l'identité en faisant glisser la *québécoisité* à une forme de personnalité francophone bilingue où la langue française ne serait plus qu'une autre souvent étouffée par la préférence sociale et un milieu de travail acquis à l'anglais. Une cohésion sociale autour d'un pôle identitaire fort se perd.

Comprendre maintenant ces liens causaux, c'est éviter de mesurer plus tard les effets sur la ruine de la vitalité de la langue identitaire...

Les arguments autour de ces deux thèmes proposent une approche consensuelle et pragmatique transcendant les intérêts partisans ou idéologiques. Nous soulignons que le présent fascicule complète l'argumentaire esquissé à la section 2.3 du livre *Un passé, un destin ou l'avenir d'un peuple*¹.

¹ *Un passé, un destin ou l'avenir d'un peuple*. ISBN 978-2-9812205-1-6. 218 p.

I

**Élément d'intégration identitaire : Cégeps en
français pour tous, Oui ou Non ?**

-Une approche pragmatique et libérale-

Le débat sur la question d'étendre aux cégeps l'obligation pour les étudiants francophones et allophones de fréquenter un établissement de langue française est relancé avec une urgence nouvelle. Il revient inévitablement dans l'actualité et risque de dominer l'avant scène parce qu'un problème fondamental n'a pas été réglé.

Sur le sujet spécifique de la fréquentation des institutions d'enseignement collégial, le PQ avançait une proposition : prolonger la Loi 101 à l'enseignement collégial. Certes, pour les raisons liées à la perte de vitesse de l'usage du français et à l'anglicisation progressive mais indubitable de Montréal, le statu quo (le libre choix actuel) n'est plus acceptable. Mais, n'y aurait-il pas d'autres avenues qu'une approche légaliste étendue à toute la durée des études collégiales? J'observe à nouveau qu'un conflit s'installe entre politiciens, *influenceurs* et éditorialistes francophones, alors que pourtant l'état de la situation commanderait une cohésion, une action commune à partir d'une lecture commune des faits et du partage d'objectifs communs. Je reviens donc sur l'argumentaire. Mon propos principal est de développer ici des arguments fondamentaux qui n'ont pas encore été présentés. Ils enrichiront le débat, et ils permettraient peut-être même de le dépasser et de conclure. J'entends donc répondre à la question inscrite dans le libellé du titre en adoptant une attitude pragmatique, progressiste et cohésive. J'en déduis une proposition raisonnable utile. Je ferai valoir que cette proposition serait tout à fait compatible avec un point de vue libéral (dans les sens de libéralisme politique).

***L'importance relative des études collégiales en français pour
l'intégration à la langue française identitaire***

Les cégeps constituent le lieu d'enseignement institutionnel où sont formés et transitent des élites et une grande proportion de la population active de demain. Globalement, presque tous (97%) les cégépiens anglophones, de 45 à 50% des allophones et de 4 à 5 % des francophones sont instruits dans les institutions du réseau des collèges anglophones. Dans tous les cas, quelque

sept mille jeunes allophones passent sur deux ans à l'enseignement en anglais après leurs études secondaires, ce qui représente, alors même qu'il y a une baisse marquée de la population francophone de l'île de Montréal, un nombre significatif de grand impact. Par ailleurs, les données du MELS² révèlent que les effectifs de langue maternelle française de la formation ordinaire au collégial seraient en hausse depuis 2008, plus de 7400 étudiants francophones fréquenteraient un collège anglophone, soit en hausse à environ 5% du 4% d'avant 2007. Par contre le nombre de francophones inscrits à la formation continue dans les collèges anglophones est plutôt stable autour de 1100 étudiants (un peu plus de 4%).

Quoiqu'il en soit, ce qu'il faut comprendre c'est que, pour que l'effet soit à priori nul sur la proportion globale des francophones du Québec, il faudrait que 80% des étudiants allophones inscrits à l'enseignement collégial fréquentent un établissement francophone.

Ainsi, malgré des mesures d'intégration linguistique de la politique linguistique dont le cœur est la Loi 101, depuis une dizaine d'années de 45 à 50% des Allophones ayant suivi un parcours d'enseignement primaire et secondaire en français choisissent de fréquenter un cégep de langue anglaise à un moment charnière de leur vie où se forge le choix linguistique qui fera de l'anglais la langue identitaire par le biais de l'intégration sociale et économique, choix qu'ils transmettraient à leurs enfants, souvent en tant que langue maternelle. Le taux de fréquentation des cégeps francophones par les allophones n'est qu'en légère progression, alors même que la vitalité du français montre des signes clairs de décroissance. Certes, on pourra faire valoir que d'autres paramètres jouent même au sein du réseau d'enseignement, dont peut-être la qualité et l'efficacité de l'apprentissage de la langue française.

On admettra la nécessité de la Loi 101 et de mesures coercitives pour tenter d'équilibrer tant soit peu le rapport de forces entre le français et l'anglais dont le pouvoir d'attraction est disproportionné en raison du pouvoir que détient la majorité anglophone d'imposer une composition anglophone et anglotrope de l'immigration et de conditionner l'assimilation à la langue anglaise. Ainsi, la proportion des québécois de langue maternelle française aura connue une chute significative entre 2001

² Source : MELS, SPRS, DRSI, Système Socrate, février 2011; données ultérieures confirmeraient la tendance lourde.

et 2006. Le recensement de 2011 traduirait indéniablement une autre baisse marquée, car l'immigration des cinq dernières années aura été trop massivement anglophone ou anglotrope : les processus de décroissance démolinguistique sont en marche³. Alors, l'évolution prévisible de la vitalité du français impose une nouvelle remise en question éclairée.

Il est intéressant de souligner que beaucoup de différences d'interprétation entre les éditorialistes (de la Presse, Globe and Mail ou The Gazette) lesquels nient la référence même à une situation de problèmes, en dépit de toutes les évidences) opposent en général deux structures de pensée différentes. L'un est de culture philosophique française, l'autre a trempé dans une forme de scepticisme anglo-saxon. Il me semble toutefois qu'il faille éviter de verser vers une manière d'uniformisation excessivement coercitive que proposent certains souverainistes. Les prises de position trop draconiennes et l'organisation « structurante » que cela imposerait ne constituent pas des approches heureuses: trop de lourdeur, trop de conflits inutiles...

La dérive engendrée par un manque de cohérence et de lucidité des politiques d'immigration et d'intégration linguistique à la langue française inscrit maintenant un problème de taille. Mais, entre inciter les jeunes allophones à faire leurs études collégiales en français et contraindre à l'obligation d'entreprendre ces études en français par l'extension de la Loi 101 à l'enseignement collégial, il y a un saut que je ne suis pas disposé à franchir avant que d'autres avenues qui pourraient avoir un impact positif significatif ne soient explorées, puis exploitées.

Une action cohérente et pragmatique éclairée sur la base d'arguments prouvés et incontournables

L'impact des études collégiales sur le processus d'identification positive à la société et à la culture québécoise de langue française peut être évalué de plusieurs manières : par la vérité d'expérience, l'analyse discursive, l'analyse des comportements linguistiques, etc.. Depuis peu, une étude quantitative révèle bien le rôle du paramètre du libre choix de la formation collégiale en anglais vers l'anglicisation. L'étude de l'Institut de recherche

³ Les études et les analyses fondamentales concordent : il y a décroissance significative de la vitalité du français tant au Canada qu'au Québec. Le lecteur peut consulter plusieurs références dont le petit livre « Un passé, un destin, ou l'avenir d'un peuple », édition 2011, 218 p.

sur le français en Amérique (IRFA)⁴ sur les comportements linguistiques des étudiants du collégial établit nettement l'influence de la langue d'enseignement sur les choix linguistiques subséquents. La principale conclusion de cette étude statistique est à l'effet que « *les étudiants des cégeps français et anglais utilisent dans l'ensemble de leurs interactions sociales et activités culturelles la langue qui correspond à la langue d'enseignement de leur cégep...* »

Cette étude corrobore des observations critiques et d'autres analyses objectives: la fréquentation d'un cégep anglophone favoriserait l'insertion des immigrants à la langue anglaise au travail et dans les sphères socio-culturelles de langue anglaise; et, alors elle favoriserait un transfert linguistique vers l'anglais, c'est-à-dire l'adoption de l'anglais comme nouvelle langue d'usage et de schème de pensée pour eux et leurs enfants.

À la lumière de ces résultats, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) aurait eu avantage à prendre en compte au moins trois grands axes d'influences sur les transferts linguistiques au profit de l'anglais: l'affinité ethno-linguistique, le choix du cégep et l'intégration socio-linguistique des immigrants, notamment au marché de l'emploi en français. Bien entendu, les jeunes issus d'une immigration nettement francophone ou francotrope, auraient naturellement plus tendance à choisir un enseignement collégial en français. Renoncer à adjoindre cette vérité d'expérience aux politiques linguistiques équivaldrait à perpétuer un incessant retour sur les mêmes questions: que d'énergies perdues à convaincre d'évidences qui iraient de soi et selon la nature des choses pour un peuple fier mais dont, étant minoritaire, l'avenir repose en partie sur la conscience nationale et l'action politique de politiciens éclairés!

Mais n'y aurait-il pas d'autres arguments objectifs qui pourraient justifier une prise de position quant au choix de la langue d'enseignement collégial et des actions cohérentes et efficaces favorables à l'évolution de la vitalité de la langue française au Québec?

⁴ *Le choix anglicisant. Une analyse des comportements linguistiques des étudiants du collégial sur l'île de Montréal.* http://irfa.ca/n/sites/irfa.ca/files/analyse_irfa_SEPTEMBRE2010A_5.pdf, septembre 2010. Étude à laquelle fait écho l'article "Le libre choix profite exclusivement à l'anglais" C. Castonguay, Février 2011

Un argumentaire puisé de la psychologie de l'apprentissage

Après maintes réflexions, ayant soupesé la valeur relative de différentes analyses, il m'est apparu qu'une approche s'appuyant sur des éléments de la psychologie de l'apprentissage aiderait à trancher la question. Ainsi, la littérature scientifique établit la prépondérance de deux cadres conceptuels majeurs pour comprendre la psychologie du développement cognitif. Chomsky soutient une théorie structuraliste du développement du langage proposant une forme d'architecture innée du langage et de l'apprentissage qui s'accommode d'une dimension sociale du développement. La théorie constructiviste de Piaget oppose des modes d'acquisition des connaissances par stades de développement de l'intelligence, points de développement des manifestations du niveau de maturité atteint par l'enfant selon son âge. Il ne s'agit pas ici de trancher ou de différencier entre l'innée et l'acquis, mais bien de souligner que l'une et l'autre des approches fournissent des évidences à l'effet que des processus complexes et fondamentaux guident le développement cognitif transitionnel des individus.

Les stades de développement de l'intelligence selon Piaget⁵ s'établissent selon un schéma du développement intellectuel entre 0 et 15 ans, lequel prend fin par l'acquisition et la maîtrise de la pensée opératoire formelle. L'adolescent aurait alors acquis l'autonomie intellectuelle. L'adolescence et la post-adolescence, de 16 ans à 20 ans, correspondraient à une forme de développement évolutif des capacités de la dernière étape de développement⁶. Toutefois, d'autres chercheurs auront contribué à enrichir la théorie piagétienne. Le tableau ci-après situe le schéma global des stades du développement cognitif.

⁵ Références de cette partie: *Éléments d'un continuum langagier* (Fondement et éléments d'un continuum. Conseil des ministres de l'éducation. 2008. 2 Seifert, K. L., Hoffnung, R.J. et Hoffnung, M. 2000. *Lifespan development*. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin; 3. Le constructivisme de Jean Piaget. Sous www.lyceepmf-tunis.com, Atelier_Philosophie/Constructivisme; 4. Dubé Louis *Psychologie de l'apprentissage. Une psychologie de l'intelligence*, chap. 12-13. Presses de l'université du Québec. 1990; 5. Piaget Jean. *Psychologies de l'intelligence*. Paris. Librairie Armand Collins. 1967; 6. Autres dans *Éléments d'un continuum langagier* (Fondement et éléments d'un continuum).2008; 7. Université McGill, www.lecerveau.mcgill.ca Le cerveau à tous les niveaux. Le développement cognitif selon Piaget.

⁶ Piaget, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. *Human Development*, 15(1), 1-12.

Aperçu des stades du développement cognitif		
STADES	Selon PIAGET (4) et post Piaget (6)	NIVEAU SCOLAIRE ET ÂGE
Petite enfance	Intelligence sensori-motrice 0 - 2 ans	
Enfance	Représentations pré-opératoires 2 - 7 ans	maternelle / début du primaire 6 - 7 ans
Enfance	opérationnel-concret 7 - 12 ans	à partir de la 3e année du primaire 8 - 10/11 ans
Pré-adolescence	opérationnel-formel 12 ans et autour de l'âge de 15 ans	fin du primaire / début du secondaire 11 - 14 ans
Adolescence	Idem à ce stade l'adolescent pourrait utiliser la logique formelle et abstraite	Fin secondaire / début collégial 15 - 16 ans fin du secondaire;
Post-adolescence	•Période de la pensée formelle	17-18 ans la douzième année, High School première année cégep
	•Période de la pensée formelle et de la moralité post-conventionnelle pour certains	19 ans, début université...

Sources : Les quatre premiers stades sont décrits dans une foule de références dont, Dubé Louis. *Psychologie de l'apprentissage* ; et le post-adolescence provient de: *Éléments d'un continuum langagier*. 2008 Conseil des ministres de l'éducation du Canada

Les stades de développement des 16-19 ans coïncident avec l'âge des cégépiens de première et de deuxième année. Sur le plan du développement cognitif, «c'est la période de développement moral, des croyances, des idées, de l'élaboration de croyances à propos de la justice, des lois.»⁷. On accède à la pensée formelle (*philosophique*). On procède à la reconstruction du monde, à sa réappropriation par une conception personnelle quitte à rejeter tout pour substituer des interprétations ou des actions personnelles. C'est l'époque de la jeunesse de Rimbaud, ou de la quête d'une Jeanne d'Arc : une période d'illuminations créatrices ou activistes, de révoltes qui, si canalisées positivement, éclaireront la vie durant. Revenons à ce que nous disent les chercheurs (*références : idem*) du

⁷ Dans : *Éléments d'un continuum langagier (Fondement et éléments d'un continuum)*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada. 2008.

développement socio-affectif de cette période de développement de 16 à 19 ans, de la pensée formelle puis de la moralité post-conventionnelle pour certains, toujours en continuité avec la théorie constructivisme. Le jeune assimile et accommode en fonction d'un système individuel unique, il exprime et décrit des valeurs inhérentes à différents projets de vie. Les jeunes de 17-18 ans en sont aussi à l'âge des choix et de l'engagement. C'est un stade de développement composé d'adaptations qui cristallisent des modes de perception, d'attitudes, de comportements, de jugements, d'appartenance, d'affiliations, d'identité...

Or, l'accès hâtif au cégep en anglais - de quelque 3,000 à 3,500 allophones et autant de francophones annuellement- à des jeunes de 16 ou 17 ans les oriente sur une voie d'identification autre que celle dans laquelle ils étaient éduqués depuis la maternelle. On brise le continuum à un moment déterminant de l'identification positive à une langue, à une culture, à une société... Ils n'auront plus droit à la transmission d'un fonds culturel par l'enseignement en français de l'histoire, de la littérature, d'une forme de pensée formelle exprimée par la philosophie, à tout un lieu d'émotions et d'évocations ouvert par des cours d'une littérature issue de la spécificité sociale, culturelle et historique du terroir, témoignant de coutumes, de traditions et de rapports étroits avec la nature... Nous les invitons à rejeter les valeurs qui auront précédé pour des valeurs différentes de la société anglophone. En cette période de remise en question et de reconstruction, il est fort à parier que l'assimilation de schémas propres à la langue anglaise et à la culture anglophone constituera une partie intégrante de la nouvelle personnalité, et influencera les choix de vie ultérieurs et les comportements, dont linguistiques.

Par ailleurs, la théorie innéiste de Chomsky permet de prendre en compte la dimension sociale et culturelle du développement (du langage à la langue). La théorie de Chomsky⁸ est audacieuse et complexe. Elle est assez proche de l'anthropologie structurale. Elle associe une architecture interne profonde qui serait à la source de la génération d'une syntaxe universelle, la « *grammaire générative* ». Ainsi les langues ne seraient pas infinies mais issues d'une transposition de possibilités discrètes et limitées,

⁸ 1. Chomsky N. *Le langage et la pensée*. Paris. Payot, 1970.; 2. Chomsky N., *Trois facteurs dans l'architecture du langage* (traduction de Three factors in Language design). *Linguistic Inquiry* 36(1). 2005 1-22.; 3. Sorman G. *Les vrais penseurs de notre temps*. Chap. Noan Chomsky 127-137. Fayard. 1989; 4. Dubé L., *idem*.

liées à un bagage génétique propre à l'humain. Cette biolinguistique fondée sur une structure neurologique interne constitue le point de départ à partir duquel les langues s'élaborent; elle définit un caractère conventionnel et culturel de la langue, ce qui serait un obstacle à l'existence d'une langue universelle, mais permettrait un langage, qui lui pourrait être universel, fait d'un ensemble de propriétés structurales communes à toutes les langues. Le développement et l'évolution relèveraient de l'expérience qui conduit à la variation, à l'intérieur d'une gamme relativement étroite contrainte par l'architecture interne et externe du langage, sorte d'organe du corps au même titre que les autres systèmes cognitifs. La biolinguistique de Chomsky relève à la fois du structuralisme, de relations d'ordre neuro-génétique, et de similitudes aux processus de transmission des technologies de l'information. L'intérêt de cette théorie vient de ce qu'elle permet de prendre en compte les influences sociétales et culturelles sur le développement et l'évolution de facultés cognitives.

Il semble y avoir contradiction entre les deux thèses opposant l'acquis et l'inné. Pourtant l'une et l'autre se rejoignent sur des points essentiels. Ainsi, Piaget accepte qu'il puisse y avoir des structures cérébrales et que des fonctions psychiques se stabilisent par autorégulation, née de l'interaction entre le patrimoine génétique de l'espèce et l'expérience. Le débat porte sur l'innéité et sa capacité à produire le langage, sur les modes de transmission, et bien entendu sur l'importance relative du noyau génétique. Selon Chomsky, il est raisonnable de supposer que le fonctionnement de l'esprit serait probablement prédéterminé, mais il admet que l'autorégulation pourrait suivre des stades de développement. Piaget écarte l'hypothèse innéiste car elle ne permet pas de comprendre comment le hasard d'une mutation a rendu l'être humain capable d'apprendre une langue articulée, et parce qu'on peut expliquer autrement le « noyau fixe » (structure profonde) dont parle Chomsky, en faisant par exemple de celui-ci le produit de l'intelligence sensori-motrice⁹. Chomsky et Piaget s'accordent par l'affirmation selon laquelle, **passé un seuil de croissance, on ne pourrait apprendre qu'en conservant l'empreinte de nos origines, tel pour l'accent.**

⁹ Ces remarques de Piaget Chomsky sont tirées de *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* (sous la direction de Massimo Piatelli-Palmarini), Paris, Seuil, 1979, p. 53-64 et 65-87; et notes diverses.

Abordons la question de l'influence de la culture sur la variation extérieure des langues (de la personnalité cognitive, par extension de la théorie). Derrière chaque mot-concept de nature générative, chaque langue, chaque société distincte introduit des variations de sens, d'évocation et de symbolisation, quoique la « génétique » fait apparaître une constance des concepts, ou un nombre limité d'options discrètes. La relation à l'anthropologie structurale permet d'entrevoir comment les structures mentales de l'innée seraient modulées par le contexte culturel, notamment aux stades de développement où se forge définitivement l'identité de l'individu. L'approche laisse place au développement en réponse à un environnement social complexe, à la spécificité et à la diversité sociale de la communication verbale, à la formation de concepts actualisés, recréés par l'activité pratique et la communication avec l'entourage. La langue est alors perçue comme la manifestation socio-culturelle, politique (action) et poétique (système poétique).

Les deux perspectives théoriques requièrent un continuum, non une rupture. Or que constituerait le choix de poursuivre ses études dites collégiales en anglais à l'âge de 16 ans? Une simple extension du cursus académique si les étapes de développement étaient complètes, mais une rupture si tel n'est pas le cas, et tel ne serait pas le cas tant sous le modèle constructiviste (Tableau 1) que sous celui de l'architecture externe du langage.

En effet, l'acquisition (du langage) serait une question de sélection parmi les options rendues possibles par le format de l'héritage génétique correspondant à la structure interne du modèle biolinguistique de Chomsky. Toutefois, l'expérience conduirait, à l'intérieur d'une gamme relativement étroite et prédéterminée, à une variation conditionnée par des influences externes -lire culturelles, sociales et dans l'action- et propres à conférer un matériel issu d'une forme de *fusion* caractéristique du nouvel ensemble formé du système inné et du saut différentiel vers une compréhension née de l'interaction et de l'externalisation. La croissance intellectuelle serait dès lors marquée de cette *fusion* externe qui livre les structures de base internes à l'émergence de la pensée construite en parallèle.

Bien. Laissons là Chomsky pour emprunter à ce cadre théorique apriorique des éléments utiles à la compréhension de notre

questionnement propre. Que l'on se réfère à l'apprentissage en terme de correspondance à des modes innés ou à des stades de développement cognitifs, ou à des schèmes dus à des dispositifs sémantiques particuliers issus de l'acquis culturel, des barrières de communication s'établiront entre ce qu'aurait été l'individu dans un continuum de développement et ce qu'il sera dans un autre milieu de développement à une période cruciale de son développement cognitif. La période cégep de 17 à 19 ans s'ouvrira sur deux stades d'évolution du développement mental de la pensée formelle (Tableau 1). Cette étape correspond largement à l'acquisition d'une pensée philosophique en réflexion sur l'Homme, la société, la culture, et politique. C'est une période de construction d'un système poétique.

La scission dans la continuité naturelle et évolutive de l'enseignement dans la langue ayant soutenue l'intégration scolaire et la socialisation pour ceux choisissant le cégep en anglais trop tôt par rapport aux étapes de maturation intellectuelle serait peu propice au développement de certains schémas cognitifs essentiels à l'identification positive à la société francophone. L'étude statistique des comportements linguistiques et des transferts à l'anglais de l'IRFA ne ferait que préciser ce que la théorie laissait déjà présumer. Sur le plan socio-affectif, cette période coïncide à la subordination des acquis précédents à un système unique personnel - remises en question, estime de soi, amour, les choix personnels, projets de vie - qui conciliera l'interaction entre la culture dans un sens large et la cognition.

À un moment charnière de l'évolution de la pensée formelle et d'un jugement moral critique, voilà que le jeune de 16 à 18 ans est soumis à un système formatif et à un lieu de socialisation et de réflexion qui portera sur une autre façon d'être et de se réaliser véhiculant des valeurs et des références à la culture anglo-saxonne alors même qu'il n'a pas acquis une connaissance indélébile suffisante de son terroir culturel, littéraire et historique. Sa réflexion portera sur une assimilation d'un lieu de significations sémantiques et symboliques et de jugements différents de ce qu'il aurait acquis dans un milieu d'enseignement en français, qui se fera par l'exclusion de sa propre littérature, de sa propre histoire, de ses propres références culturelles et de la pensée profonde traduite par la littérature et l'enseignement de l'histoire, tout cela dans une langue et des schémas de pensée qui porteront sur des références philosophiques qui excluront des références issues de la philosophie française ou de quelques

enseigneurs canadiens-français. La pensée, les attitudes, les contributions communautaires et les mutations profondes de la société francophone telles que véhiculées par l'histoire, la littérature et la culture seront distancés du creuset même d'un lieu formatif et éducatif normalement associé à l'intégrité du continuum linguistique identitaire.

À une période de la vie où opère souvent une révolte contre ce qui aura marqué l'éducation jusqu'à la fin de l'adolescence, voilà qu'on propose au jeune un lieu de reconstruction de ses perceptions et de ses attitudes dans une autre langue. La révolte serait dirigée contre l'identité originelle, et orientée vers l'identification à une personnalité anglophile ou bilingue. Cette personnalité s'affichera par ses relations sociales, ses références culturelles, sa propension à perpétuer les nouvelles attitudes et orientations inculquées. À la rupture arbitraire répondra un réalignement identitaire qui fera d'un francophone un anglophone.

L'identification langagière fusionnera des préférences sociales et culturelles, se constituera une personnalité bilingue amalgamant pauvreté de la connaissance de la langue française et de la culture franco-québécoise - française - à une structure forte de la personnalité anglophone : l'être bilingue est né. Il se dirigera le plus souvent vers l'anglicisation totale de sa personnalité ou de celle de ses enfants : c'est le 40% d'assimilation observé en Ontario bilingue ou le 11% au Nouveau-Brunswick acadien.

La rupture de la structure organisationnelle du continuum d'enseignement prive le jeune d'une formation en français cohérente en harmonie avec son développement cognitif de la pensée formelle et de la moralité. On consent à un conditionnement qui cristalliserait les tendances subséquentes d'appartenance à une « tribu » qui ne sera pas la sienne. Comprendons encore que l'apprentissage dispensé à cette étape cruciale n'est pas neutre : il ne s'agit pas de d'habiletés techniques ou informatives ou scientifiques, mais surtout et avant tout de l'enseignement de la littérature, de la sociologie, de l'histoire et de la philosophie : matières académiques fondamentales qui donnent l'exemple de rites, de normes sociales traditionnelles, de lieux de références communautaires, d'attitudes, de comportements, de jugements critiques, d'une manière d'agir, de réagir et d'interagir. Par ces enseignements l'étudiant pré-adulte acquiert durablement un certain nombre de règles,

de schémas de jugement, de symbolisation, de relations entre signifiants et signifiés...

Observons aussi ce que nous disent certaines études de la reconstruction du langage parmi des groupes de jeunes à cet âge : le langage propre à l'appartenance à un groupe traduit une révolte identitaire, il peut soutenir une revendication identitaire. Parler « jeune » (ou « bilingue »), devient un moyen et un mode d'identification à une personnalité groupale dont l'appartenance devient synonyme de regagner en estime de soi et en fierté. C'est une période critique qui peut mener à beaucoup de créativité, mais à beaucoup d'errances aussi.

En définitive, le libre choix de la langue d'enseignement laissé à de jeunes post-adolescents inscrirait une rupture potentielle du continuum des stades de développement; il équivaudrait à risquer que survienne un rejet de la société originelle dans un contexte de compétition entre deux langues, deux cultures, alors même que l'intégration des nouveaux arrivants requiert cohérence et continuum d'intégration.

Argument incontournable : la pratique des pays anglo-saxons

L'argumentaire précédent pourra paraître un peu lourd, et peu propice à convaincre utilement si mal expliqué ou mal compris, surtout si une part de mauvaise foi et de partisanerie se mêlent au processus décisionnel politique. Bien, alors je vous réfère à un argument irréfutable. Partout ailleurs, les jeunes étudient dans la langue nationale et commune. Ainsi en Ontario, ils complètent leur « *High School* » en anglais, jusqu'à l'âge de 18 ans inclusivement, la douzième année du « *High school* » correspondant à peu près à la première année du cégep.

Il serait utile de comprendre que le tronc commun des études collégiales constitue une étape préparatoire aux études de l'enseignement universitaire. Tel en est-il partout ailleurs sous les régimes anglo-saxons (-voire des Lycées ou du programme de baccalauréat international). Sous ce paradigme, la question de la langue d'enseignement ne se pose même pas, par comparaison, il serait alors normal, juste et dans l'ordre des choses que les jeunes néo-Québécois et les jeunes francophones complètent tous au moins la première année des études collégiales en français. Le cégep aurait

dû depuis toujours dispenser un enseignement en français à tous ces jeunes étudiants. Ce discours là, simple et pragmatique, les Canadiens anglais du ROC le comprendront, parce que pragmatique, dans l'ordre de la logique de l'apprentissage et parfaitement en accord avec l'esprit et les régimes de leurs organisations scolaires respectives.

La cohérence et le pragmatisme de l'approche proposée

Ainsi, il serait possible de tout simplement revoir le régime pédagogique collégial de manière à rendre obligatoire pour tous ceux déjà engagés dans le régime pédagogique de l'enseignement scolaire en français la réussite de cinq à sept cours du tronc commun: philosophie (2), littérature (2), histoire (1), et un cours optionnel. Pourquoi la philosophie? Je vous réfère à Piaget et Chomsky: les structures mentales et le développement cognitif des jeunes de 16 à 19 ans. On comprendra bien que les étudiants de première année des cégeps n'ont en général que 17 ans, et qu'au Canada-anglais ils fréquenteraient encore le « *High school* ». Littérature française (québécoise) : structures socio-affectives, et le goût de lire plus en français. La littérature constitue une fenêtre ouverte sur la québécoïté et la francité, un regard actif et significatif sur un horizon qui n'apparaîtra plus les études collégiales terminées pour ceux qui auront étudié en anglais. Voilà essentiellement, et vous obtiendrez là une approche pragmatique qui pourrait faire pencher le rapport de force en faveur de la francisation réelle et significative d'une majorité de jeunes allophones, et de la génération qui suivra. Et vous n'aurez pas heurté des sensibilités propres, ce qui mènerait à un conflit stérile. Cette mesure, l'obligation de compléter de cinq à sept cours fondamentaux des études collégiales en français pour tous ceux qui désireraient malgré tout fréquenter les cégeps anglophones, pourrait être mise de l'avant progressivement, mais dès maintenant. Un sentiment d'urgence motive aussi à établir la prémisse entendue que les demandes en surnombre d'admission aux études collégiales devraient être dirigées vers les cégeps francophones où il y a des places disponibles.

L'approche pragmatique proposée est de nature à porter fruit à court terme, sans tomber dans des débats stériles qui divisent sans rien régler d'un problème de fond qui perdure. Inscrive l'obligation de compléter des cours fondamentaux en français pour ceux et celles qui choisiraient de quitter le réseau français pour fréquenter les cégeps anglophones serait

efficace car cette manière constructive et mobilisatrice porte sur l'essentiel de l'enseignement identitaire, tout en faisant appel à un esprit de cohésion sociétale utile pour résoudre tant d'autres difficultés.

Cette approche souple aurait de plus le mérite, à la lumière d'une évaluation de l'évolution de la situation, de permettre d'adapter les modalités ou de consolider les mesures initiales. Si et seulement si cela ne permettait pas de redresser la situation, alors l'extension de la Loi 101 à l'ensemble de l'enseignement collégial serait pleinement justifiée.

Conclusion

L'argumentaire présenté se fonde sur l'étude des développements cognitifs et l'étude comparée du modèle pédagogique anglo-saxon. L'approche proposée constitue un compromis raisonnable sur un spectre étendu allant du libre-choix à l'extension de la loi 101 pour tout le régime des études collégiales. En ce sens, ce compromis est non seulement pragmatique, mais cohésif.

L'importance relative de la fréquentation des cégeps francophones par les jeunes Allophones est maintenant précisée. Qu'importe l'angle d'analyse -données démolinguistiques, vérités d'expérience, études des transferts linguistiques, comportements linguistiques des étudiants du collégial, continuum du développement cognitif, étude comparative du régime scolaire au Canada-anglais- tout confirme la pertinence et la justesse d'étendre au moins en partie l'enseignement collégial en français pour tous les Allophones et tous les Francophones.

La proposition d'inclure la première année du cégep au régime d'enseignement scolaire régulier en français serait raisonnable: elle répondrait au sens commun professé par la pratique des pays occidentaux; et, elle serait cohérente sous l'analyse de l'apprentissage psycho-éducatif, la première à la douzième année formant un continuum du domaine du développement cognitif. Rappelons que les "High school" anglo-saxons obligent à une formation complète en anglais jusqu'à 18 ans. Le sens pratique et le jugement critique auraient dû faire en sorte que la douzième année, la première année du cégep, aurait été depuis toujours dispensée en français pour tous. Le régime collégial est vraiment injuste car le soi-disant

libre-choix actuel, lequel n'existe pas au Canada-anglais avant 18 ans, prive les allophones et des francophones d'une éducation complète en français!

Reprenons encore dans un autre registre.

L'analyse de la situation linguistique et des conditions d'intégration à la société francophone révèle que l'option du libre choix est tout à fait irraisonnable. À la lumière de cela, tout observateur indépendant pourrait se demander quel est le problème de ce peuple minoritaire qui jongle avec l'évidence et porte à risque l'évolution déjà précaire de sa pérennité.

En définitive, l'approche proposée correspond à une ouverture sur la *québécoisité* et la francité dans un sens large, et elle concorde avec un essentiel renforcement de l'intégration identitaire et l'inclusion des nouveaux-arrivants à la société québécoise, voire canadienne-française. Insistons encore : l'éducation dans la langue commune constitue un point nodal dans la construction des identités collectives et individuelles indispensables à la cohésion sociale distincte.

Michel Pagé
Montréal
Revu 2012

Un élément de discussion complémentaire

Une approche en accord avec le libéralisme politique

L'idée que la première année des études du régime pédagogique des cégeps, ou tout au moins l'ensemble des cours communs, soit complétée en français pour tous est compatible avec une pensée libérale (libéralisme politique et liberté, j'entends). En effet, il n'y a pas de société viable et démocratique, soutenue par des citoyens libres et responsables, sans le partage d'un ensemble cohésif de valeurs communes. Or, les cours de philosophie, de littérature, d'histoire, par exemples, portent justement sur un contenu éducatif, qui informe et instruit certes, qui ouvre plus fondamentalement la voie à une éducation morale et culturelle indissociable de l'intégrité de l'être social et culturel. Ces enseignements contribuent à la fois à la cohésion sociale et à la démocratie non seulement en inculquant un certain nombre de valeurs communes aux jeunes mais aussi par un effet d'émulation sociale naturelle sur l'ensemble des citoyens que ces jeunes fréquenteront. Il est indéniable qu'une portion du curriculum des études collégiales relève de l'éducation de valeurs communes au sein d'une société stable et libre ! Ce contenu éducatif relève d'une manière de vivre en société de façon responsable, de l'intégration profonde et inaltérable à la culture, tout en développant la pensée critique et rationnelle selon un mode de pensée qui correspond à une rationalité en accord avec le génie de la langue. En d'autres mots, c'est d'une éducation à la citoyenneté par la transmission d'une mémoire collective vive dont il est question ici, et non pas de simples cours de grammaire, de syntaxe, de lecture... assimilés avant la fin de la douzième année du secondaire, soit la première année du cégep.

Et le libre choix des études collégiales pour de jeunes adultes? Déjà nous transportons notre attention sur la deuxième année des études collégiales, les étudiants auront alors plus de 18 ans en général, et là le libre choix serait raisonnable. Il le serait d'autant plus qu'alors l'enseignement porte sur des contenus plus formatifs (techniques, scientifiques, professionnels ou autres). Le libre choix naît de la cohérence du système d'éducation; l'exemple du pragmatisme anglo-saxon ou les connaissances issues de la compréhension du développement cognitif nous fournissent de justes balises.

Au sein d'une société stable, surtout si elle est minoritaire, le libre choix apparaît après l'enseignement de toutes les matières portant sur des valeurs éducatives ou des valeurs communes. En fait, qu'importe la manière dont on retourne la question, on revient à la juste mesure qui ferait que les douze premières devraient être enseignées en français. Il est fort regrettable qu'une organisation de l'enseignement et de l'éducation ait arbitrairement introduit une rupture du continuum éducatif normal auquel toute société stable aurait le droit de prétendre pour tous ses futurs jeunes concitoyens. Ce faisant, comme en d'autres domaines, des structures organisationnelles auront contribué à dresser des difficultés arbitraires sur la voie de la cohésion et de la loyauté à des valeurs communes dont le français, langue commune et identitaire, est le véhicule indispensable d'une coopération naturelle et spontanée pour une société distincte stable et viable.

L'avenir d'un peuple dépend de sa mémoire collective. Lorsque cette mémoire et les valeurs qu'elle véhicule ne sont plus transmises, les leçons du "*passé n'éclairant plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres*" (De Tocqueville), la liberté et la démocratie au sein d'une société sont menacées, car liberté et démocratie sont tributaires de la mémoire vive de son identité profonde ... dont la cohérence du système d'enseignement est un dépositaire et une courroie de transmission...

Voilà le lieu d'un argumentaire que tout citoyen peut accepter pour mieux servir les intérêts de la Patrie canadienne-française, dans un sens large et cohésif.

Montréal, mai 2011

II

Un projet éducatif cohérent en sixième année : familiarisation à des langues romanes et la consolidation des connaissances du français permettant aussi un certain apprentissage de l'anglais

*- proposition de rechange au programme d'anglais intensif que le
gouvernement libéral aurait voulu imposer-*

Introduction

La décision du gouvernement libéral de M. J. Charest (en 2006) d'introduire l'enseignement de l'anglais encore plus tôt à l'école primaire augmentait déjà le nombre d'heures d'enseignement de l'anglais, langue seconde. L'intention déclarée (Assemblée nationale, discours inaugural, 23 février 2011) d'introduire d'ici 5 ans un programme d'anglais intensif pour tous les élèves de sixième année du primaire s'inscrit en porte-à-faux dans un contexte montréalais où la prédominance même du français est en déclin. En particulier, l'introduction éventuelle de ce programme intensif universel -pour tous les élèves, même ceux en difficultés scolaires, en classe d'intégration au français ou d'autres catégories d'élèves- apparaîtra non seulement improvisée mais impropre. Les coûts n'auront pas été précisés; et les impacts auront été mal évalués ou tus. Introduit sans consensus ni réflexion commune avec l'ensemble du monde de l'enseignement, ce modèle de programmation affaiblirait la qualité fondamentale de tout système d'éducation : sa cohérence, ici fondamentalement liée aux objectifs même d'intégration linguistique et de maîtrise de la langue française identitaire.

Ces décisions aventurées et l'organisation scolaire qui en résulterait grugerait l'espace et la profondeur de l'apprentissage du français et de l'intégration à la langue française identitaire des nouveaux immigrants au sein du réseau d'enseignement; elles feraient que le système scolaire en français ressemblera de plus en plus à un gruyère!

Ce texte vise dans un premier temps à préciser l'incohérence de ce programme. Mais, toute situation de problèmes que nous fait un gouvernement peu éclairé peut contenir le potentiel de mettre en lumière des options plus constructives, et en accord avec la mission du système d'éducation et de l'enseignement au sein d'une société distincte de langue et de culture française. Nous proposerons alors des prémices de ce qui pourrait constituer un projet éducatif en sixième année orienté vers la consolidation de la connaissance de la langue française jumelé à la familiarisation à des langues cousines de la langue française et de l'anglais.

Développement

L'incohérence d'un tel programme d'anglais intensif

D'emblée, par ce programme impromptu d'anglais intensif, on aura une fois de plus confondu programme universel à projets éducatifs particuliers de certaines écoles.

Rappelons que le système d'éducation a un rôle d'intégration linguistique, que cette intégration est source et condition de cohésion sociale au sein d'une société distincte stable et viable. L'intégration scolaire réussie a aussi le potentiel d'éviter le décrochage scolaire, fléau que le Québec subit comparativement plus que d'autres provinces canadiennes. Rappelons aussi qu'au Québec, l'école secondaire se limite à l'enseignement obligatoire en français jusqu'à la fin de la onzième année (alors qu'ailleurs le "High School" anglo-saxon étend l'enseignement de et dans la langue commune de la maternelle à la douzième année inclusivement).

Singulièrement, le programme d'anglais intensif universel annoncé par le gouvernement Charest reposait sur une évaluation préliminaire d'un projet pilote mené dans des commissions scolaires de la région du Lac Saint-Jean. Le rapport d'évaluation que nous avons obtenu ne permettait d'ailleurs pas de conclure au bien fondé de ce programme, et surtout pas à

la pertinence d'en faire un programme universel pour les régions déjà bilingues de Montréal et de l'Outaouais où il existe une réelle situation de problèmes à l'intégration linguistique de l'ensemble des jeunes immigrants et des carences de la qualité du français.

Le contexte plurilingue et multiculturel montréalais, où l'anglomanie et la force d'attraction de l'anglais prévalent, fait déjà en sorte qu'un système scolaire au sein duquel l'enseignement en français est fragmenté et relativisé rend plus improbable le développement d'un sentiment d'appartenance fort et définitif des enfants des immigrants nés ou socialisés partiellement au Québec. Cela fragiliserait un peu plus la francisation des parents immigrants par la médiation de leurs enfants entre eux et la société francophone. La qualité du français en milieu montréalais requerrait que se conjuguent à la fois une plus grande cohérence du régime pédagogique et de l'environnement scolaire et un renforcement positif de l'apprentissage de la langue française écrite et orale.

Comprenons clairement que sur l'île de Montréal près de 60% des élèves sont issus de l'immigration. Certaines écoles comptent plus de 80% de jeunes allophones. Dans un tel contexte, le programme improvisé d'anglais intensif pour tous viendrait définitivement enlever au français sa force d'attraction relative en tant que langue commune de cohésion sociale. Nous le reformulons: l'intégration à la langue commune semble maintenant même incertaine en milieu scolaire montréalais, ce qui présiderait alors à une forme de désintégration assez semblable à ce qui se passe là où le français est minoritaire et qui préside au transfert à la langue anglaise partout au Canada, et même dans certains quartiers montréalais¹⁰. Telle est la nature de la dynamique de la vitalité des langues. La difficulté à transmettre un schème identificateur de la francité québécoise ne serait qu'amplifiée par le plan du PLQ.

À la source de ce type de décisions : un sentiment d'infériorité collectif

Avec une composition ethnique tout aussi diversifiée, Toronto, Calgary et d'autres villes n'éprouvent pourtant pas de difficulté à imposer de facto l'intégration inconditionnelle à la langue anglaise. Ici, à Montréal, une

¹⁰ Travaux de C. Castonguay et de M. Paillé sur le transfert linguistique à l'anglais. Consulter la référence: UNESCO, *La vitalité et le danger de disparition des langues*.

nouvelle forme d'anglomanie alimente un climat défavorable, voire néfaste, à l'intégration à la langue française. L'observation du comportement linguistique ambigu de trop de francophones du grand Montréal révèle déjà qu'un obstacle à la vitalité du français et à la francisation des allophones résiderait dans l'ambiguïté linguistique ou le manque de fierté des Québécois pour leur langue voire d'un sentiment de subordination sociale à l'anglais: ce peuple ambivalent aurait besoin d'une psychanalyse de masse, dirais-je pour paraphraser le Dr Camille Laurin!

Ce type de décisions résulte aussi d'une perception selon laquelle l'anglais est la langue d'usage comportant plus de prestige, celle que l'on devrait parler même au détriment de sa langue maternelle pour paraître plus intelligent ou accéder à plus de chances de succès ou s'ouvrir vers l'internationalisme contemporain et éviter un repliement sur soi... Ici, opportunisme politique et pression sociale conditionnent une réponse primale, soit le choix de privilégier l'enseignement de l'anglais au détriment même de la maîtrise de la langue française. L'anglomanie, l'attrait de l'américanité, le dynamisme culturel, économique, technologique et politique américaine imposent de facto la prédominance voire l'omniprésence de la langue anglaise dans l'espace public et social; elle initie une pression sociale du groupe minoritaire en faveur de cette langue. Pourtant, l'anglo-conformité ne débouche pas sur un destin heureux. Elle dicte aussi le déclin de bien d'autres langues, voire la disparition d'une foule de langues et de cultures (¹¹). On comprendra alors que la dynamique du programme d'anglais intensif en sixième année risquerait de faire basculer Montréal vers un bilinguisme social, étape de l'assimilation qui s'étendrait alors progressivement de Montréal vers les périphéries; ce qui conditionnerait un plus fort taux de transfert à la langue anglaise. En fait, ne pas rejeter cette planification aveugle, c'est cheminer un peu plus vers des comportements linguistiques qui à terme subordonnent l'usage du français dans la sphère sociale, c'est proclamer

¹¹ réf. : Études de l'UNESCO, *la vitalité et le danger de disparition de langues*; Hagère C. *La mort des langues*. 2001. La mort des langues est une conséquence inévitable de la suprématie des langues fortes dans l'arène linguistique. Le linguiste français Claude Hagère estime qu'une langue disparaît «tous les quinze jours». Autrement dit, à ce rythme, si rien n'est fait, le monde aura perdu dans un siècle la moitié de son patrimoine linguistique, et sans doute davantage à cause de l'accélération due aux prodigieux moyens de communication. Ce phénomène touche de nombreuses autres langues menacées par l'anglo-américain, dont le français aux États-Unis et au Canada-anglais.

l'inféodation d'une culture et d'une langue à la langue anglaise, c'est céder à un complexe d'infériorité, c'est l'avouer à tous mais se le nier à soi!

Une manière différente, source de cohésion sociale

La conjoncture démolinguistique défavorable ne peut-être contrée sans que n'opèrent une conscience nationale collective normale et une volonté commune de conférer à la langue nationale et identitaire un statut incontournable et un fondement indélébile, notamment en consacrant son usage à l'ensemble des activités de la société - emploi, politique, économique, culturel- et en conférant à toutes les formes de sa transmission une importance primordiale, notamment par les institutions d'enseignement public. La cohérence du système d'éducation et d'enseignement exige alors de faire de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue maternelle un objectif collectif légitime fondé dans les Lois et la pratique. Là, la langue nationale retrouverait tout son utilité fondamentale et créatrice, sa force vitale en tant qu'agent de cohésion sociale.

Par ailleurs, la formation classique permettait un apprentissage fondamental de la langue française, ce qui faisant que l'élite était imperméable à l'anglicisation. L'éducation populaire a depuis les années soixante éliminé la formation classique, tant et si bien que l'apprentissage de la langue française ne repose plus sur des socles solidement ancrés mais dérive au gré des influences de l'anglomanie portée par l'*american way of live*, des technologies de *mass-média* et les échanges en anglais imposés par la mondialisation.

Paradoxalement, au lieu de mener à l'hégémonie de la langue anglaise aux dépens de la connaissance d'autres langues, l'apprentissage de l'anglais pourrait s'ouvrir à un apprentissage d'autres langues issues de la civilisation greco-romaine. L'anglais, rappelons-le, a largement emprunté au latin; et la formation des mots du domaine scientifique et technologique repose largement sur la composition à partir de racines latines ou d'éléments grecs. Les langues romanes (Espagnol, Italien, Français...) s'ouvrent sur une humanité culturelle et historique formidablement dynamique, l'apprentissage de l'une permettant un apprentissage plus facile d'une autre cousine. Toutes ces langues puisent à un même bagage commun. L'apprentissage d'un anglais «correct» dépassant le niveau populaire issu de l'anglomanie (une forme de *globish, dit-on*) pourrait aussi reposer sur des éléments communs à chacune de ces langues.

De ces données, émerge alors le potentiel d'emprunter une voie par laquelle se libérer de tensions identitaires induites par une présence trop pressante de l'anglais, ce tout en introduisant un bagage structural commun à d'autres langues. Dans un tel régime conceptuel, l'enseignement adapté et choisi du latin et d'éléments grecs pourrait soutenir l'apprentissage de sa propre langue, et pourrait utilement faire l'objet d'un projet éducatif particulier s'ouvrant à l'apprentissage de toutes de langues influencées par l'héritage greco-latin, dont l'anglais.

Ainsi, une manière différente de celle improvisée par le gouvernement néo-libéral s'articulerait alors autour d'une méthode d'apprentissage qui permettrait à la fois un enseignement de l'anglais, langue seconde, à des élèves de la sixième, une introduction à des langues romanes et la consolidation des assises de la langue identitaire, le français!

L'esquisse d'un projet éducatif fondé

Étayons l'idée esquissée d'un projet éducatif facultatif – par opposition à un programme universel étendu à tous les élèves, dans toutes les écoles – en sixième année d'une familiarisation à des langues romanes et à l'anglais fondée sur la relation naturelle et étymologique de ces langues et du français au latin et au grec. L'objectif recherché serait de faire en sorte que l'élève comprenne à la fois mieux la structure étymologique du français, acquiert des bases communes à l'espagnol ou à l'italien et entreprenne un apprentissage plus approfondi de l'anglais.

Sur le modèle de la composition latine ou grecque, les Anglo-saxons ont créé une foule de mots et de termes, notamment dans le domaine scientifique et technologique. Aux préfixes souvent empruntés au grec on adjoint la racine principale (exemples : cyclotron, cycle et électron; apnée, *a* privatif et *pneo* respirer; cybernétique, etc.). Le mot est créé par l'emprunt de racines grecques ou latines, lesquelles passent à l'anglais par une terminaison particulière. Par l'influence anglo-saxonne ou anglo-américaine, ces mots repassent aux autres langues. Ainsi, l'espagnol, l'italien ou le français retrouvent des racines à l'origine de leur propre langue. Ce bagage étymologique commun permet d'introduire une manière différente de présenter un volet de l'apprentissage de la langue anglaise aux élèves, ce par la structure même de la formation des mots et de la signification originelle que l'on retrouve aussi en français.

Ce processus de composition jumelé à l'influence du latin par l'occupation romaine de l'Angleterre (*Britannicus*) fait en sorte qu'une

grande proportion des mots anglais – dont modernes – sont d'origine latine. On retrouve d'ailleurs beaucoup de mots dans leur forme d'origine. Déjà pointe une manière d'enseigner l'anglais qui s'ouvre à l'introduction à plus d'une langue et sur l'Histoire.

Les terminaisons compliquent la chose, car elles donnent souvent à l'italien, l'espagnol ou au français des dissemblances à la forme originelle plus prononcées que ne le fait la langue anglaise. En français, (tel le fait l'espagnol) les mots ont été francisés par des terminaisons qui ont évolué avec le temps¹².

Beaucoup de mots, disions-nous, ont fait un retour à la langue française par un emprunt à l'usage répandu par la langue anglaise (ainsi *campus*, du latin signifiant champ a fait un retour à la langue française par l'américain dans les années 1950), ce notamment dans le domaine scientifique, technologique et de l'information. La transformation de sens procède du contexte scientifique, sociologique ou culturel propre à la langue anglaise ou américaine. À titre d'exemple : *informare* (lat.) : préfixe *in* et racine *formare* : donner une forme, instruire. En anglais : – information, différents sens, – information – information *technology*; en français : information, information – informatique.

Nous formulons un énoncé audacieux. « En tenant compte de la présence du latin dans la langue anglaise, plus largement renouvelée par la composition savante adoptée par la science et à la technologie (et l'utilisation d'éléments grecs) jointe à l'omniprésence de l'anglais dans les échanges politiques et commerciaux, et en mesurant le grand nombre d'emprunts lexicaux dans toutes les langues à cette langue dominante n'y aurait-il pas lieu de constater un retour en force indirect du latin?¹³ »

Dans tel cas, ce ne serait pas tant l'apprentissage de l'anglais sur lequel il faudrait insister mais d'outils linguistiques, clés universelles du monde moderne par la connaissance élémentaire du latin et du grec (à tout au moins les racines et les éléments).

La connaissance de la dérivation des mots (commune au français, à l'italien, à l'espagnol, et à l'anglais) à partir des éléments du latin et du grec entrant dans la composition des mots modernes issus de l'emprunt au latin introduirait utilement pour la vie durant un renforcement d'assises de sa propre langue maternelle tout en permettant de se familiariser à des langues romanes, voire de faciliter l'apprentissage de l'anglais.

¹² *Grammaire française*. Maurice Grevisse 1961; et autres Chapitre VII, les mots. Et autres grammaires.

¹³ Cette idée est en partie reprise de M. Claude Hagère, linguiste

Bien entendu, nous ne signifiions pas qu'il devrait y avoir un retour à l'enseignement classique du latin ou du grec. Toutefois, la prépondérance de mots d'origine latine ou grecque soutenue par la manière de composer les mots savants adoptée par les Anglo-saxons ouvre un horizon plus favorable à la connaissance de langues romanes, notamment le français, sans tomber dans le piège de l'anglomanie ou de l'hégémonie de l'anglais, lequel en contexte minoritaire, tel le français au Canada-anglais et même dans certaines localités du Québec, mène à l'anglicisation, au transfert à la langue anglaise et à l'assimilation des francophones.

Ainsi, ce schéma fournit l'occasion d'adopter un apprentissage des langues étrangères cousines de la langue française tout en évitant la mode d'un apprentissage servile d'une langue véhiculaire dominante, l'anglais..

Sous un tel paradigme, il ne s'agirait plus d'apprendre la langue dominatrice mais de présenter aux élèves des éléments de langues romanes empruntant à la composition par l'association d'éléments latins et grecs. Cette stratégie fait disparaître l'apprentissage servile d'un vocabulaire anglo-saxon qui se substituerait alors forcément à la logique de composition et au vocabulaire de sa propre langue maternelle ou nationale. Il en émerge un apprentissage par similitudes au vocabulaire de sa propre langue. Ainsi, au transfert linguistique à terme au profit de la langue anglaise, la méthode oppose une volonté affirmée d'accéder à la maîtrise d'une langue maternelle plus raffinée et vitalement transmise en introduisant la connaissance d'un bagage structural commun à d'autres langues modernes. Ce schéma d'apprentissage contribuerait à ancrer une forme de résistance active à l'avancée de la langue anglaise dominante et à stimuler l'intégration positive des jeunes allophones de langues romanes.

Méthode adaptée à la sixième année du primaire et potentiels

L'apprentissage d'un bagage linguistique commun à plusieurs langues pourrait être adapté aux élèves de sixième année¹⁴. Par quelles stratégies pédagogiques parvenir à faire en sorte que la connaissance de radicaux et d'éléments latins et grecs entrant dans la composition de langues romanes et de l'anglais puisse permettre d'harmoniser un ensemble d'objectifs pédagogiques du système d'éducation en français à l'apprentissage de la

¹⁴ Pourquoi la sixième année, la fin du dernier cycle du niveau primaire? Pourquoi pas au cours de la troisième ou de la quatrième année du secondaire? C'est là une autre question ouverte soumise pour fin de réflexion et de discussion.

langue anglaise, langue seconde, voire à l'apprentissage de rudiments de base d'autres langues?

Une piste potentielle : par l'entremise de jeux de dérivation des mots usuels déjà acquis par l'élève, celui-ci pourrait apprendre que des lexicaux de base (préfixes, racines...) sont d'origine latine ou grecque et se retrouvent dans plusieurs langues. Les classes des écoles montréalaises étant souvent largement multiethniques, les jeunes italophones, hispanophones et francophones s'y retrouveraient sans peine, tout en s'ouvrant à un dialogue interculturel. La reconnaissance élémentaire d'un bagage linguistique commun s'ouvre aussi sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. De plus, des mots courants et connus des jeunes ou enseignés dans leurs premiers cours de sciences peuvent aussi être reconnus, car déjà la culture scientifique générale et l'utilisation grand public de technologies de l'information introduit un vocabulaire dont la signification tient souvent des mêmes éléments latins ou grecs. Ainsi, une méthode intégrée émerge qui lierait la familiarisation à une langue ou son apprentissage à l'histoire, la géographie et à la culture scientifique populaire. Les mots deviennent signifiants, et le programme pédagogique gagne en cohérence. Voilà le terreau fertile d'un projet éducatif particulier utile en sixième année.

Illustrons sommairement ce que pourrait être l'association de jeux pédagogiques adaptés aux jeunes de 10 à 12 ans. Retrouver les racines et les lexicaux de mots usuels s'apparenterait à un jeu qu'ils auront pratiqué avec plaisir plus jeunes enfants : « Où est Charlie? » Charlie étant ici la racine, l'élément, le préfixe ... , que nous dit Charlie? Il nous dit : « ... », selon la table de correspondance des éléments latins et grecs utilisés dans la composition de mots anglais /français/espagnol, il dit que : ... Le choix des mots pourrait s'établir à partir du cahier des sciences de sixième et du vocabulaire anglais/français déjà acquis ou acquis en parallèle dans le cadre d'un apprentissage plus formel de l'anglais, langue seconde.

Ces modes interactifs s'ouvrent sur des images imbriquées ou des termes imagés en français, en anglais, en espagnol... [images sur la langue et de la langue—*images on the language and from the language*; imagenes en la lengua; imagai sur la lingua, linguaggio; du latin image : imagine; langue : lingua. Ici l'anglais possède un mot de plus *-tongue*, de consonance germanique *sunge-* pour représenter l'organe biologique]

Ainsi, l'élève n'apprend plus par cœur des vocabulaires dissociés et des verbes irréguliers, mais des familles de mots par leur association à leurs racines qui révèlent leur sens premier et essentiel, et établissent des références communes entre plusieurs langues. Ainsi, un autre jeu associatif

potentiel viendrait de la recherche de familles de mots, de leur association générique, tels les frères et sœurs d'une même famille. Nous avons déjà l'essence de trois jeux : *Où est Charlie* (la racine ou le préfixe); trouver les frères et sœurs de Charlie; et, donner le sens élémentaire de ce que Charlie exprime. Un autre jeu pourrait consister à tracer les liens entre les homonymes, les antonymes, les synonymes, etc. Un autre pourrait consister à situer la dérivation des mots; un autre encore la migration des mots à travers les pays au fil de l'histoire et des espaces géographiques...

Les terminaisons fournissent les variations individualisées, la couleur d'un portrait de famille, une manière de costumer les racines selon des manifestations culturelles, des coutumes ou des rites... C'est : Mardi-gras, Venise, un bal costumé de finissants. Le jeu consisterait alors à reconnaître la personne-racine derrière le déguisement par des terminaisons et des accords des mots-racines ... à reconnaître les costumes, les modes, le *design* des mots, et le reflet du caractère identitaire à la source des variations et des significations.

Ainsi, la méthode potentielle tiendrait à la fois du portrait et du conte; elle permettrait d'associer la géographie et l'histoire¹⁵ au développement des langues -l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol-, à leur évolution étymologique : ainsi, les mots deviennent inter-signifiants. Cette méthode permettrait d'associer des éléments pédagogiques qui auront un sens parce qu'ils s'appuieront sur l'ensemble des connaissances acquises au cours du primaire; elle permettrait de créer un sens et une motivation dans l'apprentissage des familles de mots, la composition et dans une certaine mesure la connaissance étymologique des mots et des expressions. Ces indications ne sont que quelques-unes, il revient aux praticiens et aux éducateurs d'étayer ces quelques modestes pistes.

Ce projet éducatif pourrait être introduit sans craindre de commettre des « crimes » contre l'intégrité de l'apprentissage de la langue commune et identitaire, le français, sans crainte de contribuer à l'anglicisation des jeunes en milieu de moindre densité de la population francophone (en Outaouais, certains quartiers de Montréal...), car ce projet pédagogique permettrait aussi d'approfondir des fondements du français. Ainsi, à titre d'illustration simple, le « *full* » saxon pourrait disparaître au profit d'un « *extra* » latin, et alors déjà français!

¹⁵ Un projet éducatif d'un apprentissage de langues pourrait aussi introduire les mots autochtones passés à la langue québécoise; il y en a peu, mais ils contribuent au tissu patrimonial ayant nourri l'âme des Canadiens-français et au paysage identitaire...

Conclusion

L'option risquée d'un programme d'anglais intensif universel en sixième année auquel, par populisme ou par ignorance, on voudrait soumettre tous les élèves de tous les milieux doit être rejetée. Nous avons fait valoir l'incongruité et l'incohérence de cette idée précipitée ou impropre, notamment dans un contexte où l'apprentissage du français d'un bon nombre d'enfants issus de l'immigration ne serait pas acquis. Ceci se traduirait à terme, peut-on supputer, par l'anglicisation supplémentaire d'une partie des élèves, ceux déjà en difficulté d'apprentissage de la langue française, déjà plus anglophiles ou anglotropes, ou en déficit d'apprentissage...¹⁶. Cela constituerait aussi une brèche encore plus importante dans les fondements du système d'éducation en français au sein des institutions publiques (écoles passerelles, fréquentation de l'école secondaire en français limitée à onze années...) et contribuerait à étendre une forme de bilinguisme social que l'on sait favorable au transfert à l'anglais¹⁷.

Il apparaîtra plus raisonnable de privilégier des projets éducatifs particuliers modulés ou conçus en fonction des situations linguistiques régionales et des difficultés pédagogiques des élèves. *D'ailleurs des écoles de la grande région montréalaise offrent déjà des projets éducatifs d'anglais intensif, nul besoin alors d'étendre des demandes locales à l'ensemble, alors que des besoins autres sont pressentis ou font déjà l'objet de projets éducatifs spécifiques éprouvés*

¹⁶ Une critique a déjà été évoquée : Des recherches sur le décrochage et l'abandon scolaire démontrent qu'il existerait des liens étroits entre de faibles résultats en lecture-écriture et une probabilité élevée de décrocher. Ainsi, environ la moitié des élèves, surtout des garçons, vivent des difficultés importantes en écriture dès la 3^e année du primaire. Sachant cela, pourquoi l'institution d'enseignement publique responsable introduirait-elle des difficultés potentielles supplémentaires alors que pour beaucoup d'élèves la maîtrise du français poserait déjà problèmes (lecture-écriture)?

¹⁷ ... Ce dans un contexte où les écoles passerelles permettent d'éviter la fréquentation des écoles de langue française à un certain nombre d'enfants de parents allophones - éventuellement les enfants des parents reçus immigrants canadiens ayant transité par les autres provinces viendraient s'y ajouter - et où le régime académique comprend que onze années, alors qu'il devrait s'étendre comme partout ailleurs jusqu'à la fin de la douzième année (terminale du *High school*, par équivalence la première année du cégep); alors que quelque 50% des élèves allophones fréquentent une institution collégiale de langue anglaise, ce qui favorise le transfert à la langue anglaise : *Le choix anglicisant. Une analyse des comportements linguistiques des étudiants du collégial sur l'île de Montréal.* http://irfa.ca/n/sites/irfa.ca/files/analyse_irfa_SEPTEMBRE2010A_5.pdf, septembre 2010.

(musique, sports, etc.) depuis longtemps. Le libre choix –entre des écoles à programmes éducatifs axés sur les langues ou d'autres projets éprouvés– serait ainsi respecté.

L'apprentissage si prisé de l'anglais, fruit de l'attraction exercée par la culture américaine et les impératifs du monde du travail et des affaires, n'a pas à se faire au détriment de toutes les langues. L'emploi de l'anglais fait plus que répondre à une stricte nécessité, il engendre un mode qui dévalorise des langues et des cultures et défavorise la *bio-diversité linguistique!* Tout passe, et l'anglomanie passera; resteront les structures communes transmises par les liens au latin et la composition des mots savants et les quelques langues qui, fortes de la protection éclairée du cadre juridique de leurs pays, auront résisté à l'invasion barbare de l'anglo-américain.

Le schéma du projet éducatif esquissé s'ouvre sur le monde des langues romanes et de l'anglais tout en fondant plus solidement la langue française que l'on voudrait commune à l'ensemble des Québécois. Il est intégrateur et porteur d'une formation (*formare*) initiale à toutes les langues romanes et également à l'anglais.

Je soumetts deux derniers éléments de réflexion. Le « *globish* » qui accompagne l'anglomanie serait composé de quelques 1500 mots, de quelques verbes, de peu d'accords. C'est une manière globale, approximative mais il est vrai incroyablement utile à communiquer des besoins de base. Le citoyen anglais moyen posséderait un vocabulaire de quelques 4000 mots d'une conversation courante. Les œuvres de Shakespeare comprendraient quelques 21 000 mots différents¹⁸. La méthode proposée permettrait à l'élève d'acquérir beaucoup plus que les 1500 mots de base car elle introduirait au sens d'une foule de mots composés à partir des racines latines et d'éléments grecs et latins. L'élève de sixième s'élèverait ainsi en quelques mois à un niveau de vocabulaire de lecture approchant la maîtrise de l'Anglais moyen! Par ailleurs, ce processus pédagogique pourrait aussi s'accommoder d'un regroupement au secondaire des heures d'enseignement de l'anglais saupoudrées sur onze années, et faire plus avec moins d'heures par un enseignement intensif contigu et cohérent, sans empiéter sur toute la place que doit occuper le français et que requiert sa maîtrise dans un environnement anglophone et sous les influences d'une mode anglomane.

¹⁸ selon des informations et analyses obtenues sur internet.

Nous avons souligné des avantages potentiels liés aux stratégies du projet. Il est en premier lieu intégrateur de connaissances. Les stratégies remettraient au cœur de la maîtrise du français l'importance de connaître des rudiments de l'origine et de la structure même des mots. Il ouvre à la fois au langage scientifique signifiant et à la familiarisation à des langues romanes et au monde qui les entoure. Il permet d'imperméabiliser les jeunes aux anglicismes en ramenant aux rapports signifiants originels des radicaux, des préfixes et des suffixes composant les mots et des structures de sa propre langue. Il comble un vide que le programme d'enseignement du ministère laisse béat; il fournit alors une pierre d'assise qui serait utile toute la vie durant car il ancre concrètement les références lexicologiques à des réalités concrètes et vivantes. Enfin, cette consolidation des assises de la langue française peut alors s'accompagner d'un apprentissage plus étendu de l'anglais sans craindre des effets de contamination de la langue commune par la langue anglaise, si omniprésente dans tout l'environnement, les impératifs ou les contraintes de la vie moderne en pays anglophone.

En définitive, ce schéma, ici qu'introductif certes, a le mérite de proposer un processus et des stratégies éducatives utiles, sans risquer les dérives vers l'anglo-conformité sociale ou les coûts de dérives sur le plan psycho-éducatif d'un programme improvisé visant à répondre à une forme de frénésie irrationnelle en faveur de l'anglais, et qui s'ouvre à de bas calculs électoralistes.

Montréal,
Juin 2011, révision novembre 2012

POSTFACE

La langue d'enseignement constitue un fondement de sa vitalité¹⁹. Or, le socle vacille déjà sous l'incohérence à l'égard des études collégiales et du programme étendu d'anglais intensif en sixième année du primaire.

On alimente alors un processus de nature à défavoriser la vitalité de la langue française en faveur d'une hydre bilingue caractérisée par le déplacement de schèmes de la pensée vers l'emploi de l'anglais, la substitution de références idiomatiques et proverbiales, l'expression labile truffée de mots anglais et français, par un appauvrissement de sa langue au profit de l'anglais : Cela n'est pas être bilingue, c'est être dominé et acculturisé! L'être ethnolinguistique progresse vers un état où le français ne sera plus qu'un sous-ensemble pauvre et subordonné d'un ensemble bâtardisé de bilinguisme anglophone. La quintessence d'une essentielle richesse distinctive se perd pour laisser la voie qu'à une irrémédiable insignifiance en devenir.

Les sciences cognitives suggèrent un rôle clé de la langue identitaire dans la transmission des connaissances culturelles, les processus mentaux, la morale et des références à des jugements critiques. Ainsi la prépondérance donnée à l'anglais au détriment de sa propre langue, et ceci serait vrai pour un ensemble de langues peut-on supputer, n'est point neutre, elle inscrit le destin déprécié de son caractère distinct.

Il serait donc essentiel, il tombe sous le sens me semble-t-il, que tout esprit éclairé, nonobstant les tendances politiques, partage cette vision nette d'une responsabilité d'appuyer la mise en œuvre d'une plus grande cohérence du système d'enseignement à l'égard de l'enseignement renforcé de la langue française et de tout le patrimoine culturel qu'elle sous-tend.

¹⁹ *Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue* Rodrigue LANDRY
Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Nouveau-Brunswick; Kenneth DEVEAU
Université Sainte-Anne, R. ALLARD Université de Moncton.
UNESCO. *Vitalité et disparition des langues.*

¹ Copyright M.P. Aucun droit de reproduction en tout ou en partie sans l'autorisation de l'auteur. L'article général est protégé par la loi sur les droits d'auteur.