
AVIS
à la ministre responsable de la Protection
et de la Promotion de la langue française

**Rehausser la maîtrise du français
pour raffermir la cohésion sociale
et favoriser la réussite scolaire**

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE

AVIS
à la ministre responsable de la Protection
et de la Promotion de la langue française

**Rehausser la maîtrise du français
pour raffermir la cohésion sociale
et favoriser la réussite scolaire**

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE



Dépôt légal — 2015

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-550-74033-9 (version imprimée)

ISBN : 978-2-550-74034-6 (version PDF)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. LA QUALITÉ ET LA MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC	3
1.1. Des préoccupations persistantes	3
1.2. Une inquiétude historique du Conseil	5
1.3. La maîtrise de la langue : sphère publique ou privée?	7
2. LA MAITRISE DE LA LANGUE : DES ENJEUX DE SOCIÉTÉ	9
2.1. La maîtrise de la langue : un vecteur de la cohésion sociale	9
2.2. La maîtrise de la langue : un facteur de fréquentation scolaire	10
3. LA QUALITÉ ET LA MAITRISE DE LA LANGUE : DE QUEL FRANÇAIS PARLE-T-ON?	14
3.1. La question de la norme du français	14
3.2. La notion de registre de langue	15
3.3. La norme et les registres : distinctions entre français oral et français écrit	16
3.4. La prononciation et l'accent	16
4. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES QUÉBÉCOIS	18
4.1. Les considérations générales	18
4.2. Les compétences en français oral	19
5. LA QUALITÉ ET LA MAITRISE DE LA LANGUE : LE RÔLE INCONTESTABLE DE L'ÉCOLE	22
5.1. Le rôle de l'école dans la valorisation du français selon le Conseil	22
5.2. La maîtrise de la langue : un enjeu majeur pour le Conseil supérieur de l'éducation	23

6.	LA MAITRISE DE LA LANGUE ET L'ÉCOLE : LES ZONES D'INTERVENTION	27
6.1.	La formation initiale des maitres.....	27
6.2.	L'entrée dans la profession et la formation continue.....	30
6.3.	Les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire.....	32
6.4.	Les interventions en langue orale.....	35
7.	LES RECOMMANDATIONS	37
7.1.	Le français, langue d'enseignement.....	38
7.2.	La formation continue et les conseillers pédagogiques.....	38
7.3.	La formation initiale des maitres.....	39
7.4.	La préoccupation de l'échec scolaire.....	41
7.5.	La nécessité d'enseigner la langue orale.....	41
7.6.	Le suivi des recommandations : une nécessité	42
	CONCLUSION	43
	ANNEXE I	
	LA LISTE DES AVIS.....	47
	ANNEXE II	
	LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CÉFRANC	Centre d'évaluation en français écrit
CIEC	Comité interministériel égalité et citoyenneté
CLF	Conseil de la langue française
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
ÉLEF	État des lieux de l'enseignement du français
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
TECFÉE	Test de certification en français écrit pour l'enseignement

INTRODUCTION

Au fil des ans, le Conseil supérieur de la langue française a rendu publics des avis sur presque tous les domaines couverts par la Charte de la langue française. Il a ainsi contribué de manière significative à la réflexion collective et à l'amélioration de la politique linguistique québécoise. Ces avis et les recommandations qui en découlent sont le fruit de recherches menées avec rigueur, appuyées sur des analyses poussées et sur les données statistiques les plus récentes. Ils sont libres de considérations partisans.

La plus grande partie des travaux du Conseil, depuis ses débuts, ont trait à la francisation et à la protection de la langue française dans l'espace public québécois. En cela, le Conseil respecte l'esprit qui a présidé à la rédaction de la Charte de la langue française, soit la volonté de protéger le français comme langue commune dans la sphère publique et de faire de sa reconnaissance comme langue officielle du Québec une priorité. Bien qu'aucun article de la Charte ne porte alors expressément sur la qualité et la maîtrise¹ de la langue, la question préoccupait le législateur depuis de nombreuses années. Rappelons que, dès sa création en 1961, le ministère des Affaires culturelles instituait l'Office de la langue française dont la mission première était de veiller à la correction et à l'enrichissement de la langue parlée et écrite, avant même de veiller à assurer son statut.

Signalons tout de même que le fait qu'il soit fait mention de la qualité de la langue française dans le préambule de la Charte est très significatif. Le second alinéa du préambule de la Charte se lit en effet comme suit, et ce, depuis son adoption en 1977 :

L'Assemblée nationale reconnaît la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française. Elle est donc résolue à faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires².

Les articles 88.1 et 88.2 traitent également de la qualité de la langue, dans des ajouts remontant à 2002, en lien toutefois avec l'obligation dorénavant faite aux établissements d'enseignement collégial et universitaire de se doter d'une politique linguistique :

-
1. Comme l'indique le logo apposé au verso de la page titre, le Conseil profite de la publication de cet avis pour faire une place aux rectifications de l'orthographe, en adoptant notamment la graphie *maîtrise*. Signalons toutefois que les graphies dans les citations ont été respectées, qu'elles adoptent ou non l'orthographe rectifiée.
 2. QUÉBEC, « Préambule », *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11, à jour au 1^{er} juillet 2015*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2015.

88.1. Tout établissement offrant l'enseignement collégial, à l'exception des établissements privés non agréés aux fins de subventions, doit, avant le 1^{er} octobre 2004, se doter, pour cet ordre d'enseignement, d'une politique relative à l'emploi et à la qualité de la langue française. Il en est de même de tout établissement d'enseignement universitaire visé par les paragraphes 1^o à 11^o de l'article 1 de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire (chapitre E-14.1).

Tout établissement visé à l'alinéa précédent qui est créé ou agréé après le 1^{er} octobre 2002 doit se doter d'une telle politique dans les deux ans suivant sa création ou la délivrance de son agrément.

88.2. La politique linguistique d'un établissement offrant l'enseignement collégial ou universitaire en français à la majorité de ses élèves doit traiter : [...]

3^o de la qualité du français et de la maîtrise de celui-ci par les élèves, par le personnel enseignant, particulièrement lors du recrutement, et par les autres membres du personnel; [...] ³.

L'article 162, dans un ajout de 2002, confère pour sa part à l'Office québécois de la langue française les pouvoirs suivants, qui relevaient auparavant du Conseil :

162. L'Office peut assister et informer l'Administration, les organismes parapublics, les entreprises, les associations diverses et les personnes physiques en ce qui concerne la correction et l'enrichissement de la langue française parlée et écrite au Québec.

Il peut également recevoir leurs observations et suggestions sur la qualité de la langue française ainsi que sur les difficultés d'application de la présente loi, et en faire rapport au ministre ⁴.

Bien que la qualité et la maîtrise de la langue ne soient pas expressément l'objet de développements dans la Charte, elles n'en demeurent pas moins deux composantes essentielles au maintien et au rayonnement du français au Québec. De plus, puisque la qualité et la maîtrise de la langue ne relèvent pas exclusivement de la sphère privée, comme nous le verrons au point 1.3, il est tout à fait approprié pour le Conseil d'y consacrer un avis.

3. QUÉBEC, « La langue de l'enseignement », *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11, à jour au 1^{er} juillet 2015*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2015, chap. VIII.1, art. 88.1, 88.2.

4. QUÉBEC, « Mission et pouvoirs », *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11, à jour au 1^{er} juillet 2015*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2015, chap. II, art. 162. Jusqu'en 2002, c'est plutôt le Conseil qui avait le devoir de « surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec quant au statut de la langue française et à sa qualité et [de] communiquer au ministre ses constatations et ses conclusions ». Le Conseil avait également le pouvoir de « recevoir et [d']entendre les observations et suggestions des individus et des groupes sur les questions relatives au statut et à la qualité de la langue française ».

1. LA QUALITÉ ET LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC

1.1. DES PRÉOCCUPATIONS PERSISTANTES

La qualité et la maîtrise de la langue n'ont jamais cessé d'être un sujet de préoccupation pour l'ensemble de la population québécoise, préoccupation alimentée par les résultats d'examens ministériels ou de tests internationaux publiés chaque année, présentés à tort ou à raison par plusieurs médias comme révélateurs de nos faiblesses linguistiques, en écriture plus particulièrement. Le contexte sociolinguistique nourrit également l'inquiétude; il se trouve considérablement modifié par la croissance continue du bilinguisme français-anglais, par l'omniprésence de la culture anglo-américaine qui encourage l'usage de l'anglais, par le caractère de plus en plus multilingue du Québec et, plus précisément, de la région métropolitaine.

Il faut cependant en convenir, la langue anglaise est là pour rester. Il est juste de penser que la capacité de la langue française de se maintenir et, idéalement, d'occuper davantage l'espace public, dans un contexte de concurrence avec d'autres langues, est liée à la maîtrise qu'en ont les citoyens; en contexte de compétition linguistique, on n'utilise pas une langue qu'on ne maîtrise pas⁵. Et une langue qu'on n'utilise pas ou qu'on n'utilise que rarement peut difficilement survivre, qu'on la maîtrise bien ou mal. Ce souhait collectif d'une bonne maîtrise de la langue, pour se concrétiser, ne repose pas sur la seule compétence linguistique. Il compte aussi sur la mise en place de conditions qui favorisent une construction identitaire francophone solide, la vitalité de la langue française au Québec reposant également sur ses liens avec la culture et l'histoire⁶. Dès 1991, dans un mémoire publié en réaction au rapport Arpin⁷, le Conseil de la langue française considérait que :

[L]a langue est, en quelque sorte, la matrice de la culture, de par son rôle et ses multiples fonctions. Bien davantage qu'un outil d'expression et de communication, elle est outil d'appréhension du réel et du savoir. La langue ne se limite pas à porter « dans ses mots le souvenir et la trace du passé culturel d'une société », elle en façonne aussi le présent et l'avenir, elle est créatrice d'identité : celle de notre histoire, de notre territoire, de nos institutions. Elle est le fondement de notre société distincte et elle contribue à sa survie⁸.

5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, Québec, CSE, septembre 2013, p. 14.

6. CSE, 2013, p. 15.

7. Il s'agit du rapport déposé en juin 1991 par le Groupe-conseil sur la politique culturelle du Québec, intitulé Une politique de la culture et des arts.

8. CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (CLF), *Langue, culture et politique culturelle : quelques aspects négligés par le rapport Arpin*, Québec, CLF (hors collection), 24 octobre 1991, p. 6.

Ces arguments sont liés à ceux que retenait le Conseil supérieur de l'éducation en août 2014 lorsqu'il évoquait les conditions à privilégier pour instaurer un enseignement intensif de l'anglais au primaire sans dommage pour la langue française⁹.

Le président du Conseil supérieur de la langue française, dans une allocution prononcée en novembre 2014, rappelait l'importance de réfléchir à la promotion de la langue :

L'une des difficultés que l'on éprouve dans les efforts de revalorisation de la langue française provient peut-être du fait que c'est sur la langue elle-même que l'on attire à peu près toujours l'attention. Elle est pourtant au cœur de notre culture, de notre identité, de notre histoire nationale. Elle marque notre production culturelle, notre théâtre, notre chanson, notre cinéma. En nous isolant en quelque sorte sur le continent, elle a façonné notre tradition universitaire, notre façon de voir la politique, la sociologie, la linguistique, l'éducation... Elle est le symbole de la société distincte qu'est le Québec dans l'univers nord-américain¹⁰.

Divers phénomènes expliquent que, malgré des progrès dont il sera fait état plus loin, les inquiétudes n'ont guère diminué depuis les récents avis de ces deux Conseils. Il faut d'abord reconnaître que les exigences en matière de maîtrise de la langue ont considérablement augmenté avec le temps. Le marché du travail s'est transformé : il y a une diminution marquée des emplois manuels au profit de professions liées aux services ou faisant appel de plus en plus aux technologies. Puis, comme la population québécoise a vu croître de façon rapide le nombre de diplômés postsecondaires, le niveau général de maîtrise de la langue a augmenté, ce qui entraîne du même coup des attentes plus élevées en matière de compétence linguistique. Ces changements sociaux, parmi d'autres, peuvent expliquer pourquoi, malgré un progrès objectif des performances linguistiques dans la population en général, subsiste la perception d'un déclin de la maîtrise de la langue française au Québec. Le point à retenir est qu'il subsiste au Québec le sentiment général d'une piètre maîtrise de la langue. En outre, puisque les exigences en matière de compétence linguistique ont augmenté, il devient nécessaire de rehausser la maîtrise de la langue. Il est donc important de continuer à s'intéresser à cette question; c'est l'un des motifs qui justifient la production de cet avis.

9. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*, Québec, CSE, août 2014, p. 14-16.

10. Conrad OUELLOU, « L'anglais, d'une langue menaçante à une langue partenaire », conférence présentée dans le cadre du colloque *Le concept de « langue partenaire » et ses conséquences pour une politique intégrée du français*, organisé par les Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques (OPALE), à Champéry (Suisse), les 6 et 7 novembre 2014.

1.2. UNE INQUIÉTUDE HISTORIQUE DU CONSEIL

Depuis sa création en 1977 jusqu'en 2002, comme nous l'avons signalé un peu plus haut, le Conseil de la langue française¹¹ avait comme mission de « surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec quant au statut de la langue française et à sa qualité¹² ».

Le premier événement public organisé par le Conseil de la langue française a eu lieu en 1979. Ce colloque, intitulé *La qualité de la langue... après la loi 101*, s'est tenu à Québec. Environ 650 personnes y ont participé. C'est dire l'importance que revêtait ce dossier au Québec; le Conseil l'avait bien senti. L'organisme s'y est constamment intéressé depuis ce temps, notamment par la publication d'avis et d'autres études.

1.2.1. *La notion de qualité de la langue*

Dès ce premier colloque du Conseil, on relève que « le jugement de qualité n'est pas une invention des grammairiens, des académies et des ministères, mais qu'il accompagne la pratique du langage comme son ombre, dans tous les milieux et dans toutes les situations¹³ ». On est d'avis que, sans attendre une description scientifique du français standard d'ici¹⁴ par les linguistes, « [i]l existe, au sujet de la qualité de la langue, un consensus général quant à une norme, ou à des normes, de comportement linguistique¹⁵ ».

En 1999, Maurais fait le constat que beaucoup de critères font partie de la notion de qualité de la langue, et qu'une large part de ceux-ci ne sont pas nécessairement linguistiques (p. ex. la clarté de l'énoncé, la verve du locuteur, la fluidité du débit, le respect des tabous sexuels et religieux). C'est l'ensemble de ces critères – linguistiques ou non – qui « contribuent à fonder des jugements sur les divers usages linguistiques en concurrence dans une société¹⁶ ».

11. Cette modification de sa mission coïncide, rappelons-le, avec son changement de nom pour Conseil supérieur de la langue française.

12. QUÉBEC, « Devoirs du Conseil », *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11, à jour au 28 avril 1998*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1998, chap. II, art. 188b.

13. Raymond JOLY, « Synthèses et commentaires », dans Conseil de la langue française (CLF), *Actes du colloque « La qualité de la langue... après la loi 101 »*, Québec, 30 septembre–3 octobre 1979, Québec, CLF (coll. Documentation du Conseil de la langue française, 3), 1980, p. 219.

14. JOLY, « Synthèses et commentaires », dans CLF, 1980, p. 222.

15. COMITÉ ORGANISATEUR, « Bilan du colloque », CLF, 1980, p. 242.

16. Jacques MAURIS, *La qualité de la langue : un projet de société*, Québec, Conseil de la langue française, 1999, p. 62.

Le Conseil, dans un texte de 2009, rappelle que « la qualité d'une langue, qui relève en partie de ses propriétés intrinsèques, dépend également non seulement de son usage mais aussi de son statut¹⁷ ». On profite par ailleurs de l'occasion pour recentrer la réflexion autour de la notion de maîtrise de la langue :

[L]e terme *qualité de la langue* est ambigu et potentiellement trompeur : ce n'est pas vraiment de la qualité de la langue qu'il est le plus souvent question, mais de la qualité de productions linguistiques. C'est donc l'utilisation de la langue qui est évaluée dans les faits (parole/discours) et non la langue elle-même. En d'autres termes, on s'intéresse surtout à la maîtrise de la langue¹⁸.

Devant « l'ambiguïté entourant le concept de "qualité de la langue" et la difficulté qu'on éprouve à mesurer cette qualité et à en suivre l'évolution », le Conseil est d'avis « qu'il est préférable de concentrer les efforts d'analyse sur ce qu'il est convenu d'appeler la maîtrise de la langue¹⁹ ».

1.2.2. *La notion de maîtrise de la langue*

En 2009, le Conseil s'est appliqué à définir la maîtrise de la langue en quatre points :

savoir s'exprimer oralement :

savoir manier une langue claire et riche en respectant les normes qui la régissent (sur les plans phonologique, morphologique, lexical et syntaxique), en tenant compte du contexte social de la prise de parole et en s'adaptant à la situation de communication;

savoir interpréter une production orale :

être capable de comprendre un message transmis oralement suivant les normes qui régissent la langue parlée, en tenant compte du contexte social de la prise de parole et en s'adaptant à la situation de communication;

savoir produire un texte écrit :

savoir manier une langue claire et riche en respectant les normes qui la gouvernent à l'écrit (syntaxe de l'écrit, orthographe grammaticale et orthographe lexicale, lexique associé à l'usage de la langue écrite); une langue qui respecte les caractéristiques des différents types de textes ainsi que les règles de cohérence textuelle;

17. CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (CSLF), *Réflexion sur la place que devraient occuper les notions de « maîtrise » et de « qualité » de la langue dans un rapport sur la situation linguistique au Québec*, Québec, CSLF, octobre 2009, p. 2.

18. CSLF, 2009, p. 3.

19. CSLF, 2009, p. 4.

savoir interpréter un texte écrit :
être en mesure de comprendre des textes rédigés suivant les normes qui régissent la langue écrite dans son usage contemporain (y compris l'usage littéraire et, dans une certaine mesure, les usages plus spécialisés)²⁰.

La maîtrise de la langue implique manifestement la capacité de se conformer à la norme linguistique privilégiée, autre notion qui s'est précisée au fil du temps et sur laquelle nous reviendrons.

Toutefois, on peut se demander où situer la frontière entre sphère publique et sphère privée, frontière qui délimite le champ d'action de l'État et d'organismes comme le nôtre.

1.3. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE : SPHÈRE PUBLIQUE OU PRIVÉE?

Lorsque l'État québécois a été amené à intervenir par voie législative sur la question linguistique, à partir de la fin des années 1960, c'est sur le statut même de la langue française qu'il l'a fait, considérant avec raison qu'il fallait en premier lieu imposer la place de la langue française et son usage dans l'espace public québécois pour en garantir l'avenir. Ce faisant, l'État limitait son intervention directe sur la langue à la sphère publique. La Charte de la langue française ne vise pas à intervenir dans la sphère privée, alors que la question de la qualité et de la maîtrise de la langue semble justement relever du privé. Ce n'est toutefois vrai qu'en apparence, car il existe une réelle interrelation entre sphère privée et sphère publique sous l'aspect de l'usage de la langue. Jean-Claude Corbeil l'expliquait ainsi en 1980 :

Fondamentalement il y a toujours un individu à la source d'une communication, ce qui nous permet d'affirmer que toutes les communications sont individualisées. Toutefois, cette affirmation nous amène à faire une distinction entre d'une part la responsabilité de l'individu faisant usage de la langue à titre personnel et, d'autre part, celle de l'individu faisant usage de la langue à titre public. Dans le premier cas, la responsabilité est strictement celle de l'individu alors que dans le second, elle incombe à l'institution qu'il représente, laquelle doit en principe répondre des faits et gestes de ses membres. C'est de ce dernier point de vue, soit du point de vue de la « non-responsabilité » de l'individu et de sa « dépersonnalisation » au profit de l'institution, que nous nous plaçons pour faire la distinction entre communications individualisées et communications institutionnalisées²¹.

20. CSLF, 2009, p. 5. On y précise que « [c]ette définition s'inspire en partie de celle retenue par le groupe de travail sur la qualité de la langue mandaté par l'Office québécois de la langue française (rapport remis en 2003) ».

21. Jean-Claude CORBEIL, *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal, Guérin, 1980, p. 80-81.

Jacques Maurais complétait une vingtaine d'années plus tard ces propos :

Les institutions – autant les organismes de l'administration publique que les entreprises et les médias – n'ont pas à s'occuper des réalisations individuelles que leurs employés font de la langue (pour utiliser des termes plus techniques, elles n'ont pas à s'occuper de leurs actes de parole ou de leurs discours privés), sauf lorsque cela entre dans le cadre de leur travail, ce qui est notamment le cas des rédacteurs, des traducteurs, des publicistes, etc., mais aussi des téléphonistes. Les institutions doivent donc veiller à la qualité des productions linguistiques de leurs employés lorsque ces productions ont un caractère public : lorsqu'il s'agit de communications avec le grand public (cela touche directement à l'image de marque de l'institution) et lorsqu'il s'agit de communications à caractère officiel à l'intérieur même de l'institution (dans le cas des entreprises et des organismes de l'administration publique, cela doit faire partie de l'engagement qu'ils ont pris de se franciser)²².

Traiter de la qualité et de la maîtrise de la langue nous amène inévitablement à préciser un ensemble de notions, dans la mesure où l'on souhaite éviter le plus possible des discussions qui ne semblent pas pertinentes dans le contexte de cet avis. Les sujets connexes comme la norme, les registres, les distinctions entre les codes oral et écrit, l'accent et la prononciation seront traités dans la section 3.

22. MAURAI, 1999, p. 32.

2. LA MAITRISE DE LA LANGUE : DES ENJEUX DE SOCIÉTÉ

L'intérêt que porte le Conseil à une amélioration de la maîtrise de la langue française est lié pour une bonne part à la volonté d'assurer sa vitalité, de protéger son statut de langue commune dans la sphère publique et de maintenir la participation du Québec à la francophonie internationale. Le Conseil considère également qu'il est essentiel que chaque Québécois dispose des compétences linguistiques qui lui permettent de participer pleinement à la vie collective et culturelle d'un Québec français tout en bonifiant ses perspectives économiques.

Le Conseil tient aussi à souligner que le relèvement du niveau de maîtrise de la langue est en relation étroite avec de grandes préoccupations sociales du Québec. La maîtrise du français peut contribuer efficacement à la cohésion sociale de l'ensemble des Québécois, tout comme les efforts en ce sens peuvent contribuer à contrer le décrochage scolaire.

2.1. LA MAITRISE DE LA LANGUE : UN VECTEUR DE LA COHÉSION SOCIALE

La préoccupation du Conseil pour une maîtrise de la langue française se traduit par la volonté de cohésion sociale qui doit être prise en compte dans notre rapport à l'immigration, volonté qui a notamment été exprimée et explicitée dans un avis en 2008 :

Le développement de la cohésion sociale au Québec doit se faire par la médiation du français comme langue d'usage public. C'est par la connaissance et l'usage généralisés d'une langue commune qu'il est possible de participer pleinement au développement du Québec. C'est par la connaissance et la maîtrise de cette langue que tous les Québécois parviennent à s'intégrer aux réseaux sociaux, tout particulièrement au monde du travail. C'est aussi par la connaissance du français que passe la connaissance de la société québécoise et la familiarisation avec ses valeurs essentielles et sa culture²³.

Il s'avère primordial de considérer la composante *immigration* dans les stratégies d'amélioration de la maîtrise de la langue, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves, de futurs enseignants ou d'autres travailleurs. Il faut aussi rappeler que de faibles compétences linguistiques, en français oral et écrit, constituent un facteur d'exclusion pour quiconque.

Cette préoccupation, il importe de le souligner, n'est pas particulière au Québec. En France comme en Belgique, par exemple, on recense dans le discours officiel un intérêt renouvelé pour la maîtrise de la langue, notamment à propos de l'intégration des personnes issues de l'immigration.

23. CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (CSLF), *Le français, langue de cohésion sociale*, avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, Québec, CSLF, 2008, p. 16.

En mars 2015, la France a publié son plan La République en actes, dans lequel on reconnaît qu'« il est impératif de rebâtir une véritable politique linguistique cohérente et capable de prendre en compte la grande diversité des besoins²⁴ ». Ce plan comprend sept mesures sur la langue, qui ciblent l'école et l'immigration, mais aussi l'ensemble des Français, par la création d'une Agence de la langue française en France²⁵. Cette agence se veut une réponse aux problèmes d'analphabétisme et d'illettrisme qui sévissent en France, où « près de six millions de personnes rencontrent des difficultés dans la maîtrise ou le maniement de la langue²⁶ ».

La Belgique, pour sa part, a publié en 2014 un guide intitulé *Maîtrise du français et intégration*, dans lequel on critique au passage le lien de causalité souvent trop vite établi entre langue et intégration :

Faire des problèmes linguistiques le principal enjeu des questions d'intégration peut servir d'alibi face à nos difficultés à résoudre les « problèmes » associés à l'immigration, sans nous attaquer aux facteurs structurels qui créent ces problèmes, qui sont de manière générale le résultat d'inégalités sociales²⁷.

Les auteurs de ce guide insistent par ailleurs sur la nécessité de viser, pour tous, une maîtrise adéquate de la langue, considérant que « [l]a maîtrise d'une variété normée du français fait partie de ces ressources fondamentales qui sont indispensables pour participer pleinement à la vie publique et dont l'usage peut être exigé dans certaines circonstances²⁸ ». Il est essentiel, selon eux, de rendre cette variété normée « disponible pour tous les individus, quelle que soit leur origine, indépendamment de leur mérite, de leur volonté, de leur intérêt ou non pour cette langue²⁹ ».

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la question de la maîtrise de la langue comme vecteur de cohésion sociale est d'actualité dans le monde francophone.

2.2. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE : UN FACTEUR DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE

Le décrochage scolaire est un sujet de préoccupation sociale depuis de nombreuses années. Ses répercussions sur l'employabilité, l'inclusion sociale, la santé, etc., sont bien documentées. Il est souvent la conséquence d'un parcours scolaire parsemé d'échecs.

24. COMITÉ INTERMINISTÉRIEL ÉGALITÉ ET CITOYENNETÉ (CIEC), « La langue de la République est le français », dans *Égalité et citoyenneté : la République en actes*, Paris, République française, 2015, p. 15.

25. CIEC, 2015, p. 61.

26. RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, *Communiqué : Loïc Depecker nommé Délégué général à la langue française et aux langues de France*, 20 mai 2015.

27. Philippe HAMBYE et Anne-Sophie ROMAINVILLE, *Maîtrise du français et intégration : des idées reçues, revues et corrigées*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles Culture (coll. Guide), 2014, p. 32.

28. HAMBYE et ROMAINVILLE, 2014, p. 32.

29. HAMBYE et ROMAINVILLE, 2014, p. 32.

Le Conseil, comme bien d'autres, est d'avis que le développement des compétences linguistiques est au centre de la réussite scolaire. Il est par conséquent primordial de prendre les mesures appropriées pour assurer l'acquisition des habiletés en lecture, en écriture et en communication orale dès le début de la fréquentation scolaire. Il en découle qu'on doit repérer très tôt les enfants à risque et intervenir rapidement auprès d'eux pour redresser la situation afin d'augmenter le taux de réussite scolaire. Les conclusions du bulletin statistique de mai 2015 du ministère de l'Éducation sur le décrochage scolaire font voir que les difficultés en français constituent un important facteur d'échec à la fin du secondaire :

Parmi [l]es 2 292 décrocheurs de 5^e secondaire, [...] 64,2 % ne satisfaisaient pas aux exigences relatives à la langue d'enseignement au 1^{er} septembre 2012, c'est[-]à[-]dire après les sessions d'épreuves de juin 2012 et d'août 2012. Cette proportion est nettement plus élevée chez les garçons que chez les filles. En effet, parmi les 1 276 décrocheurs retenus chez les garçons, 71,1 %, soit 907 décrocheurs, ne répondaient pas à l'exigence de réussite en langue d'enseignement. Cette proportion est plus importante chez les élèves dont la langue d'enseignement est le français que chez ceux qui étudient en anglais³⁰.

La plupart des chercheurs s'entendent sur la forte corrélation entre les difficultés en lecture et le décrochage scolaire. Comme le soulignait en 2009 le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, « le décrochage n'est pas un acte spontané mais plutôt le résultat d'une série de facteurs, dont plusieurs interviennent dès la petite enfance ». Ainsi, « un enfant qui présente des troubles de langage à son entrée à l'école accumule *dès la première année* un retard qui pourrait, à terme, mener au décrochage³¹ ». Dans cette optique, la maîtrise de la lecture est liée à l'acquisition du vocabulaire, à la progression de l'écriture, à la compréhension de textes et au développement des apprentissages dans les disciplines d'enseignement. De plus, le sexe est la première caractéristique énoncée dans le *Guide de prévention du décrochage scolaire* dans le descriptif des élèves à risque de décrochage : « Au Québec, les garçons sont plus nombreux que les filles à quitter les études secondaires avant d'obtenir leur diplôme³² ».

30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR), « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 43, mai 2015, p. 16.

31. GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC, *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, [s. é.], 2009, p. 13; l'italique est du Groupe d'action.

32. Pierre POTVIN, Laurier FORTIN, Diane MARCOTTE, Égide ROYER et Rolande DESLANDES, *Guide de prévention du décrochage scolaire*, 2^e édition, Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2007, p. 4.

Le professeur Égide Royer, spécialiste reconnu en adaptation scolaire et auteur de nombreux ouvrages sur le sujet, a souligné dans une longue entrevue accordée en 2011 le rôle majeur joué par les difficultés de lecture et de langage dans l'échec scolaire. Il propose dix recommandations pour réduire le taux de décrochage, dont les suivantes :

- augmenter la prévention chez les enfants de trois à cinq ans, particulièrement en matière de lecture et de comportement; dépister systématiquement les élèves à risque;
- suivre systématiquement les lecteurs débutants, en première et deuxième année, et assurer une intervention solide de personnel spécialisé auprès de ceux qui éprouvent des difficultés en lecture; [...]
- porter une attention particulière à l'échec scolaire des garçons en intervenant très tôt sur les problèmes de lecture [...]³³.

Pour sa part, le linguiste Alain Bentolila, spécialiste français de l'école primaire, a relevé, dans une longue entrevue accordée en 2013 au *Point.fr*, la très grande importance de la langue orale dans l'échec scolaire en la plaçant en corrélation avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

L'échec se noue très tôt; bien des enfants arrivent à l'école primaire avec une langue orale très éloignée de la langue qu'ils vont rencontrer en apprenant à lire et à écrire. Ne craignons pas de le dire, ils parlent une langue française quasiment étrangère à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le langage dont disposent certains élèves à la veille d'entrer au cours préparatoire est ainsi incompatible dans ses structures syntaxiques et son lexique avec une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit. Apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà. Si un enfant se trouve enfermé dans un usage trop éloigné de la langue commune, il se trouvera d'emblée coupé de la langue écrite et condamné à un apprentissage plus que laborieux de la lecture et de l'écriture.

La priorité de l'école maternelle française est donc de donner à tous les enfants qui lui sont confiés *une maîtrise du français oral* qui leur permettra de dominer les mécanismes du code écrit pour construire du sens et non pour « faire du bruit ». L'acquisition d'un vocabulaire riche et précis doit notamment être un de ses objectifs essentiels³⁴.

33. Égide ROYER, cité dans Nadia Desbiens, « Rencontre avec », *Formation et profession*, vol. 18, n° 3, décembre 2011, p. 8.

34. Alain BENTOLILA, cité dans Jean-Paul Brighelli, « Comment l'école fabrique l'échec scolaire », *Le Point.fr*, 25 novembre 2013 [En ligne]; l'italique est de Brighelli. [http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/comment-l-ecole-fabrique-l-echec-scolaire-25-11-2013-1761585_1886.php] (consulté le 21 août 2015)

D'autres enjeux sociaux peuvent résulter d'une déficience en communication orale ou écrite, comme la difficulté à trouver un emploi ou à évoluer avec le marché du travail, ou encore l'incapacité de comprendre et de traiter l'information, de profiter des innovations technologiques, etc. Même les diplômés universitaires ne sont pas à l'abri des problèmes de littératie³⁵, puisqu'« [u]n peu plus de 18 % des travailleurs québécois détenteurs d'un diplôme universitaire n'atteignent pas le seuil de compétence en littératie ou en numératie généralement considéré comme minimal pour bien fonctionner dans une société moderne³⁶ ». Le choix de ne pas faire état de l'ensemble des entraves qui peuvent découler de faibles compétences en littératie n'enlève rien à leur importance.

35. Voir notamment les travaux récents concernant la surqualification professionnelle : Mircea VULTUR (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval (coll. Sociologie contemporaine), février 2014; INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ), *La surqualification professionnelle basée sur les compétences : premiers résultats à partir des données du PEICA 2012*, [Québec], ISQ, avril 2014.

36. INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ), cité dans Éric Desrosiers, « Travailleurs diplômés peinant à lire et à compter », *Le Devoir*, 26 avril 2014, p. C1, C4.

3. LA QUALITÉ ET LA MAÎTRISE DE LA LANGUE : DE QUEL FRANÇAIS PARLE-T-ON?

3.1. LA QUESTION DE LA NORME DU FRANÇAIS

Le ton a été donné dès le colloque de 1979, alors qu'il émane de la première rencontre organisée par le Conseil de la langue française qu'« il ne semble pas utile de définir globalement la norme du français au Québec ». Se conformer à la norme, comme l'explique Maurais dans son ouvrage de 1999, consiste en l'acquisition et en la maîtrise d'une langue standard, c'est-à-dire d'un « cadre de référence [qui] doit permettre de s'exprimer de façon exacte, rigoureuse et abstraite », et qui « repose sur une structure stable, surtout du point de vue des règles grammaticales et orthographiques³⁷ ».

Dans un document de 2009 précisément consacré à la question, Robert Vézina a défini ce qu'on entend généralement par *norme linguistique* au Québec. Il rappelle d'emblée qu'« [u]ne langue comme le français comporte deux types de normes : l'usage et le bon usage, et [que] c'est surtout à ce bon usage qu'on fait allusion lorsqu'on parle de "la norme"³⁸ ». Cette norme correspondrait à une « perception plutôt unifiée », bien qu'elle soit caractérisée par un « ensemble de règles et de prescriptions pourtant fort complexe et non uniforme³⁹ ». Ce texte insiste également sur la distanciation qui s'est opérée par rapport au pôle hexagonal :

La norme commune de référence est quelque chose de « construit », le fruit de siècles d'évolution et de codification. On peut la qualifier de *norme standard* ou encore de *norme internationale*. [...] Bien qu'historiquement elle trouve sa source surtout en France, elle est désormais « apatride » et n'appartient pas à une communauté francophone plus qu'à une autre [...]. Elle ne peut non plus être confondue tout à fait avec la norme franco-française, parfois appelée *norme hexagonale*, laquelle renvoie avant tout à un concept géolinguistique, et ce, malgré l'influence déterminante que continue d'exercer le français de France sur l'évolution de la norme commune⁴⁰.

Tout locuteur aspirant à la maîtrise de sa langue se prête quotidiennement à un jeu entre usage et bon usage, qui passe nécessairement par une prise de conscience des registres.

37. MAURIS, 1999, p. 59.

38. Robert VÉZINA, *La question de la norme linguistique*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, octobre 2009, p. 1.

39. VÉZINA, 2009, p. 1.

40. VÉZINA, 2009, p. 6.

3.2. LA NOTION DE REGISTRE DE LANGUE

Joly a bien illustré l'importance, pour maîtriser la langue, de connaître et de pouvoir manier les différents registres :

Celui qui [...] acquiert la maîtrise du code peut légitimement espérer être compris quand il parlera; celui qui se rebelle n'arrivera même pas à se faire écouter. Cela est aussi vrai dans la cour où l'on joue au baseball avec les autres gamins qu'à l'école, aussi vrai à l'épicerie qu'au tribunal, à la taverne qu'à l'Académie. Il n'y a pas de situation où l'on puisse parler n'importe comment⁴¹.

Le Conseil fait d'ailleurs écho à cette réflexion dans un texte de 2009 :

[L]a qualité d'une langue revêt aussi une dimension subjective, où entrent en jeu des jugements d'ordres esthétique, social et culturel, contemporains et historiques, eux aussi influencés par le statut dont bénéficie ou a bénéficié la langue ou la variété de langue en question. Ces jugements pourront aussi varier selon le contexte; ainsi, certains procédés linguistiques pourront être bien évalués en littérature, mais pas dans la rue; d'autres seront bien perçus au cours d'une fête entre pairs, mais non pendant une conférence. Les règles constituant le système du français standard ne sont pas nécessairement toutes appliquées ou valorisées dans tous les contextes de communication⁴².

Il y aurait donc, parmi ces registres, la langue standard, « un “degré zéro”, une “langue blanche” [...], où la variation stylistique est relativement réduite⁴³ », dont l'apprentissage est confié à l'école. Maurais reprendra sur ce point les propos de Jean-Claude Corbeil, qui écrivait en 1993 que « [l']école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à un autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite⁴⁴ ». Si l'objectif n'est pas « d'imposer un registre ou une variété de langue à l'exclusion de tout autre », mais plutôt de permettre un choix parmi un éventail de possibilités, on insiste sur le fait que « [l]e registre standard, le français correct si l'on préfère, doit faire partie de cet éventail et [que] c'est d'abord à l'école que revient la mission de le faire acquérir⁴⁵ ». Maurais soulevait également une problématique : « l'absence d'un modèle de bon parler qui soit pratiqué par l'ensemble du corps enseignant⁴⁶ ».

41. JOLY, « Synthèses et commentaires », dans CLF, 1980, p. 218-219.

42. CSLF, 2009, p. 2.

43. MAURIS, 1999, p. 87.

44. Jean-Claude CORBEIL, cité dans Maurais, 1999, p. 101 et 345.

45. MAURIS, 1999, p. 345.

46. MAURIS, 1999, p. 345.

3.3. LA NORME ET LES REGISTRES : DISTINCTIONS ENTRE FRANÇAIS ORAL ET FRANÇAIS ÉCRIT

Ces réflexions sur la norme et les registres nous amènent à aborder les distinctions entre le français oral et le français écrit. Elle est inscrite en filigrane dans tous les propos qui précèdent. Ce n'est pas notre intention de débattre des rapports plus ou moins étroits qui existent entre les deux codes. On se contentera de dire qu'ils sont beaucoup plus étroits lorsqu'on compare l'écrit et l'oral standards qu'entre l'écrit standard et l'oral populaire. Certains peuvent avoir une bonne maîtrise de l'un tout en faisant montre d'une faible compétence par rapport à l'autre. Bref, il n'est pas possible de traiter de la maîtrise de la langue, de la norme ou des registres sans faire d'abord les nuances qui s'imposent.

Ainsi, lorsqu'il s'agit de la norme, on s'entend facilement, partout dans la francophonie, sur les éléments qu'il convient de maîtriser pour écrire dans un français soigné. Les règles sont consignées dans les grammaires, les dictionnaires et les autres ouvrages linguistiques. Des organismes internationaux collaborent pour maintenir la cohérence du système. À l'exclusion de quelques particularités nationales, on ne peut établir de différences dans les productions de scripteurs de diverses parties de la francophonie. De plus, jusqu'à une époque relativement récente, la grande majorité des productions écrites appartenaient au registre soigné. L'émergence de nouveaux médias favorise cependant l'apparition de variétés d'écrits moins respectueuses des règles établies, ce qui ne signifie pas que leurs auteurs ne peuvent pratiquer une écriture qui s'y conforme.

Il en est tout autrement à l'oral. Les règles ne sont pas consignées, bien qu'il existe une forme de consensus sur ce qui constitue un oral soigné. Un même locuteur, s'il maîtrise plusieurs registres, peut passer de l'un à l'autre selon les contextes de communication. Dans l'espace francophone, des différences peuvent être notées entre des locuteurs de pays différents qui utilisent un registre soigné sans que soit le moindre affectée la communication; on parlera alors d'une différence d'accent. Cependant, les chances de communiquer peuvent devenir quasi nulles si les échanges se produisent dans un registre populaire.

3.4. LA PRONONCIATION ET L'ACCENT

La communication orale couvre une multitude d'aspects qui ne touchent pas qu'au discours ou à la voix. Aux fins de notre avis, toutefois, il suffit de bien distinguer ce qu'on entend par *prononciation* et par *accent*.

La *prononciation* renvoie généralement à la « manière dont les sons des langues sont articulés, dont un mot est prononcé⁴⁷ ». C'est lorsqu'il est accompagné d'un qualificatif (bonne, mauvaise, populaire, régionale, etc.) que le mot *prononciation* revêt un sens plus près de celui d'*accent*.

L'*accent*, quant à lui, est habituellement compris comme « l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur, et dont la perception permet au destinataire d'identifier la provenance du destinataire⁴⁸ ».

On pourrait donc dire que la prononciation regroupe l'ensemble des façons de dire, alors qu'un accent consiste en un cumul d'un certain nombre de traits de prononciation, traits qui sont particuliers à un groupe. En d'autres mots, la prononciation inclut tous les accents, y compris ce qui est considéré comme standard. La linguiste Marina Yaguello illustre cette distinction comme suit dans son *Catalogue des idées reçues sur la langue* :

L'accent vous situe géographiquement (l'accent du Midi) ou socialement (l'accent parigot, l'accent technocrate). Bien sûr, certains accents sont considérés comme vulgaires et d'autres comme distingués. [...] Les variétés *standard* des « grandes langues » ont ceci de particulier qu'elles peuvent être parlées avec plusieurs types d'accent. L'accent est alors indépendant du dialecte puisqu'on peut parler le français standard avec l'accent parisien – considéré comme neutre –, mais aussi avec l'accent du Midi, du Québec, etc. [...] L'accent peut servir de signe de différenciation ou au contraire d'assimilation selon la valeur de prestige que l'on accorde à la norme ou à l'écart. [...] Le prestige lié à telle ou telle norme de prononciation est tout à fait arbitraire⁴⁹.

On doit prendre en compte les diverses précisions qui viennent d'être proposées lorsque l'on aborde la problématique de l'amélioration des compétences linguistiques des Québécois. Les notions de *maitrise* et de *registres* touchent autant à l'écrit qu'à l'oral, bien qu'elles doivent être considérées différemment. Les codes sont ainsi perçus comme plus clairs à l'écrit, où les frontières entre l'usage et le bon usage semblent moins perméables aux yeux des usagers, alors qu'un flottement persiste à l'oral.

47. « Prononciation », *Le petit Robert de la langue française*, version 4.2 – millésime 2016 [En ligne]. (consulté le 8 juillet 2015)

48. Bernard HARMEGNIES, « Accent », dans Marie-Louise Moreau, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Paris, Mardaga (coll. Psychologie et sciences humaines, n° 218), 1997, p. 9.

49. Marina YAGUELLO, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Éditions du Seuil (coll. Points, série Point-virgule, V61), 1988, p. 39-41.

4. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES QUÉBÉCOIS

4.1. LES CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Au cours des dernières décennies, beaucoup a été dit et écrit sur la qualité, mais aussi – et surtout – sur la maîtrise de la langue française au Québec. Il n'est pas question ici de présenter une recension détaillée de cette documentation, bien qu'on puisse déjà signaler qu'il sera question des compétences en littératie au point 5.1. Il est toutefois très intéressant de noter la similitude des jugements, la plupart du temps négatifs, portés sur l'état de la langue en usage au Québec et sur les causes de nos faiblesses linguistiques; il l'est tout autant de constater à quel point les solutions proposées se ressemblent, à croire qu'aucune n'a eu d'effets. Il paraît dès lors important, avant de présenter des recommandations, de faire un relevé de constats, de facteurs et de correctifs exposés dans un ensemble de documents significatifs.

Dans son avis de 1987, le Conseil souligne à juste titre que « l'évolution générale de la société, de plus en plus complexe et médiatisée, fait que les personnes doivent maîtriser davantage les outils de communication⁵⁰ ». Ainsi, force est de constater que « [s]i, à une certaine époque, il était possible de mener une existence normale sans savoir lire et écrire, ce n'est plus le cas aujourd'hui⁵¹ ». Ce constat sera repris en 1998⁵² et en 1999 :

[L]es besoins de la société en matière de maîtrise langagière ont beaucoup évolué : une personne qui savait compter, signer son nom et annoncer la lecture d'une gazette pouvait être considérée comme alphabétisée il y a cent ans ou il y a seulement encore cinquante ans et cela peut toujours être le cas dans certains pays en voie de développement. Mais, dans les sociétés postindustrielles, on est conduit à classer ces personnes dans la catégorie des analphabètes fonctionnels (illettrés)⁵³.

Pour améliorer les pratiques langagières, le volumineux rapport de Maurais préconise « la responsabilisation des principaux secteurs de la société : l'institution scolaire au premier chef, mais aussi les médias, l'administration publique, le monde du travail ». Le rapport signale « des domaines où une action s'impose, comme en informatique ou dans les services à la population (particulièrement les commerces) ».

50. CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (CLF), *L'enseignement du français, langue maternelle*, avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, Québec, CLF, 1987, p. 6.

51. CLF, 1987, p. 6.

52. CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (CLF), *Maîtriser la langue pour assurer son avenir*, avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, Québec, CLF, 1998, p. 17.

53. MAURIS, 1999, p. 99-100.

Nous soulignons qu'une section entière du rapport est consacrée à la langue parlée, « un domaine où, de l'avis de plusieurs, un redressement s'impose, mais où il est particulièrement difficile de définir des modes d'intervention⁵⁴ ».

4.2. LES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS ORAL

4.2.1. *Un malaise linguistique*

On a traité abondamment et régulièrement sur toutes les tribunes des faibles compétences linguistiques en français écrit des Québécois et des correctifs qu'il convenait de mettre en place pour améliorer la situation. Mais un constat pour le moins déconcertant émerge de la lecture de publications clés du Conseil depuis sa création : l'oral, pourtant utilisé par tous, ce qui n'est pas le cas de l'écrit, serait un aspect de la langue qui exigerait un travail de redressement considérable. Toutefois, dès qu'il s'agit de passer de la critique de la situation à la proposition de solutions, on sent une réticence générale, conséquence d'un malaise linguistique fréquemment observé lorsqu'il s'agit de définir ce qui est attendu comme compétence en français oral.

La préoccupation, pour ne pas dire l'appréhension, de celui qui souhaite s'exprimer dans le registre approprié serait omniprésente. Ainsi, au sortir du premier congrès organisé par le Conseil en 1979, on décrit ce rapport à l'oral de la façon suivante :

[N]ul ne peut prononcer la moindre phrase sans porter *de facto* une suite ininterrompue de jugements inconscients sur la correction et la qualité, jugements qui deviennent vite conscients (même s'ils restent informulés) dès que le locuteur a des raisons de faire attention à la manière dont il présente son message – ce qui peut facilement lui arriver cinquante fois par jour⁵⁵.

Maurais, en 1999, déplore que « malgré l'existence, depuis une trentaine d'années, d'une élite nombreuse et instruite », « [l']essentiel du problème du français parlé au Québec réside dans le fait qu'il ne s'est pas encore dégagé un modèle de parler qui soit socialement incontournable⁵⁶ ». C'est pourquoi la langue parlée doit, selon lui, « s'inscrire dans les priorités de l'aménagement linguistique des années à venir⁵⁷ » afin de « proposer un modèle de prononciation qui facilite l'intercompréhension avec les autres francophones, qui serve de référence, qui devienne la variété de langue que les enseignants parlent eux-mêmes et qui soit la norme que l'on enseigne aux élèves⁵⁸ ». On peut déjà noter le rôle clé attribué au milieu de l'éducation pour la diffusion et – surtout – la transmission d'une norme à l'oral; nous y reviendrons.

54. MAURIS, 1999, p. 344.

55. JOLY, « Synthèses et commentaires », dans CLF, 1980, p. 220.

56. MAURIS, 1999, p. 334.

57. MAURIS, 1999, p. 336.

58. MAURIS, 1999, p. 339.

La réflexion sur la norme proposée par Vézina en 2009 demeure également prudente lorsqu'il est question de l'oral. On reconnaît d'emblée que le degré de maîtrise de la langue écrite est plus facile à mesurer que celle de la langue parlée⁵⁹, sans oublier que la langue écrite « comporte des règles qui lui sont propres, parfois en contradiction avec certaines normes de fonctionnement caractérisant la langue orale⁶⁰ » :

En effet, il est bien connu qu'on ne parle pas comme on écrit et qu'on n'écrit pas comme on parle. Néanmoins, il s'agit là surtout de tendances, car tout ce qui s'écrit est susceptible d'être dit, et tout ce qui se dit peut être transposé à l'écrit, mais les normes prescriptives tracent une frontière entre les usages légitimes et ceux qui ne le sont pas⁶¹.

On aurait tort, par ailleurs, de croire que la maîtrise de l'oral se limite à quelques traits de prononciation à éviter dans un registre neutre ou soutenu. Les compétences à l'oral, largement acquises à l'école, tout comme les compétences à l'écrit, touchent notamment la structure de la pensée.

4.2.2. Un rehaussement nécessaire de la compétence en français oral

D'entrée de jeu, il faut souligner qu'il y a eu une amélioration de la compétence orale des Québécois. C'est du moins ce qu'ont noté plusieurs observateurs de la scène linguistique québécoise, puisqu'il n'est pas possible de la mesurer, en l'absence d'outils d'évaluation. On l'avait déjà noté en 1999 :

Si l'on aborde la question de la compétence en langue orale, nul doute que, là aussi, la situation s'est améliorée. Mais un phénomène relativement récent masque l'amélioration. Il y a quarante ans, celui qui ne maîtrisait pas la langue orale n'aurait généralement pas osé prendre la parole en public; on n'avait pas droit à la parole ou on n'avait que très peu souvent l'occasion de l'exercer. Ce n'est plus le cas aujourd'hui; le Québécois s'est approprié la parole et le droit à la parole est donné à tout le monde, peu importe la maîtrise qu'on en a. Il s'agit encore ici, de façon globale, d'un gain net. Mais la qualité de la langue orale qu'on utilise dans des situations formelles, à la radio, à la télévision, dans plusieurs interventions publiques, nous laisse tout de même perplexes. Les rares tentatives en vue d'améliorer la performance orale des étudiants se butent à de fortes réticences. Les commentaires sur la qualité de l'oral sont mal acceptés; un étudiant, même un futur enseignant à qui on signale les lacunes de son expression orale, se sent touché dans son intégrité⁶²!

59. VÉZINA, 2009, p. iii.

60. VÉZINA, 2009, p. 2.

61. VÉZINA, 2009, p. 2.

62. Conrad OUELLON et Jean DOLBEC, « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme*, n^{os} 91-92, septembre 1999, p. 11-12.

De même, nombre de ceux qui se sont montrés plutôt critiques des habitudes linguistiques des Québécois au fil des ans reconnaissent une relative homogénéisation du marché linguistique francophone dans les registres neutre et soigné, et ce, dans les formes parlées comme écrites. Sur ce point, il suffit de rappeler l'aisance avec laquelle peuvent s'exprimer nombre d'étudiants lors d'entrevues à la télévision pour se convaincre d'un relèvement des compétences à l'oral.

5. LA QUALITÉ ET LA MAÎTRISE DE LA LANGUE : LE RÔLE INCONTESTABLE DE L'ÉCOLE

En 1980, lorsqu'il est question du milieu de l'éducation au colloque du Conseil de la langue française, « le diagnostic est féroce », bien qu'imagé : « Le diplômé qui parle et écrit correctement est un phénix; celui qui sait lire intelligemment à haute voix un texte écrit, un oiseau rare; celui qui rédige de manière qu'on comprend ce qu'il veut dire, une perle précieuse⁶³. » La même inquiétude est soulevée par rapport à la langue d'enseignement, et l'un des constats qui émane de ce colloque est que « [l]a qualité de la langue doit être le souci du milieu scolaire tout entier⁶⁴ ».

5.1. LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA VALORISATION DU FRANÇAIS SELON LE CONSEIL

Dans ses avis de 1987 et de 1998, le Conseil de la langue française aborde de nouveau l'importance de valoriser le français dans l'ensemble du système scolaire et de faire connaître aux jeunes les nombreux avantages qu'il y a à maîtriser sa langue.

Le système scolaire peut contribuer à la valorisation du français. D'abord, par l'importance qu'il accorde à la qualité du français dans la réussite des études; ensuite, en intégrant dans les cours de l'information sur le fait français, sur les dimensions culturelles et sociales de la langue ainsi que sur sa rentabilité économique; enfin, par la valeur qu'il accorde à la qualité de la langue dans les communications⁶⁵.

En plus de souligner le lien évident entre la réussite scolaire et la maîtrise de la langue, le Conseil insiste sur l'importance que revêt désormais cette dernière, notamment sur le marché du travail :

Les connaissances linguistiques de base sont [...] de plus en plus nécessaires sur le marché du travail, même dans le secteur primaire. On peut en voir une autre preuve dans le fait que l'OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] a haussé sa définition de l'analphabétisme fonctionnel, en la faisant passer du niveau de la deuxième secondaire à celui de la cinquième secondaire.

Avant de parler de qualité de la langue dans le domaine de la formation professionnelle, il faut donc s'assurer, dans un premier temps, que les connaissances de base en lecture et en écriture [sont] d'abord assimilées par l'ensemble de la main-d'œuvre. Cela semble loin d'être acquis à l'heure actuelle [...]⁶⁶.

63. JOLY, « Synthèses et commentaires », dans CLF, 1980, p. 227.

64. JOLY, « Synthèses et commentaires », dans CLF, 1980, p. 233.

65. CLF, 1987, p. 42.

66. CLF, 1998, p. 26.

Le même constat semble se répéter quinze ans plus tard. Selon les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA⁶⁷) de 2012, le Conference Board of Canada note que 53,3 % des Québécois ont des compétences insuffisantes en littératie⁶⁸, c'est-à-dire qu'elles se situent en deçà du niveau 3. Pourtant, comme le signale Emploi et Développement social Canada, « [p]our pouvoir bien fonctionner dans la société canadienne, une personne devrait avoir au moins un niveau de littératie de 3⁶⁹ ».

Bien entendu, la compétence en littératie évolue au cours de la vie d'un individu; elle peut évoluer à la hausse ou à la baisse en fonction de différents facteurs et des circonstances de la vie. Ce que l'on constate, c'est que l'éducation et l'emploi agissent en synergie : l'éducation permet d'acquérir et de développer la compétence en littératie en plus de faciliter l'accès à des emplois spécialisés dans lesquels cette compétence sera mise en pratique, favorisant ainsi son maintien et son développement. Ainsi, comme le soulignait à juste titre le Conseil supérieur de l'éducation en 2013, des pratiques assidues de lecture, l'utilisation d'un ordinateur ou d'Internet, le recours à la formation continue et la pratique de l'écrit au travail sont autant d'éléments qui peuvent contribuer au développement et au maintien des compétences en littératie⁷⁰. Mentionnons, en outre, qu'une maîtrise insuffisante d'une des deux langues officielles du Canada a un effet direct sur les performances de la population en général, puisque les tests qui mesurent la littératie sont administrés en français et en anglais seulement.

5.2. LA MAITRISE DE LA LANGUE : UN ENJEU MAJEUR POUR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Bien évidemment, l'acquisition de la compétence à communiquer en français oral et écrit fait partie des préoccupations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) depuis sa fondation en 1964. Bien que, par son mandat, le CSE envisage cette question sous l'angle du milieu scolaire, il a constamment tenu compte de la place particulière qu'occupe la maîtrise de la langue pour l'ensemble de la population québécoise de langue française.

67. Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2012 est une initiative de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) qui vise à mesurer les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques des adultes âgés de 16 à 65 ans à l'échelle internationale. Il s'agit d'un programme de l'OCDE, mais les données canadiennes sont recueillies par Statistique Canada.

68. La littératie peut être définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses "capacités" » (Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005, p. 841).

69. EMPLOI ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA, « Apprentissage – Littératie des adultes », *Indicateurs de mieux-être au Canada*, mis à jour le 18 juillet 2014 [En ligne]. [<http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=31>] (consulté le 14 septembre 2015)

70. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, Québec, CSE, septembre 2013, p. 10.

Plusieurs des publications du CSE ont traité de l'enseignement du français et de sa maîtrise, sous divers points de vue et à tous les niveaux d'enseignement. Toutefois, deux documents retiennent particulièrement l'attention. Dans un avis très dense, rendu public en 1987 et intitulé *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, le CSE reconnaît d'emblée la responsabilité qui incombe aux établissements d'enseignement en ce qui a trait à l'acquisition de la compétence à parler et à écrire. L'avis constituait une réaction directe aux faibles résultats obtenus aux examens de français administrés à la fin du primaire et du secondaire en mai 1986.

[L]e problème, c'est [...] la qualité du français écrit et parlé des élèves du primaire et du secondaire. L'école est immédiatement mise en cause, accusée, voire parfois condamnée sans droit d'appel. On interpelle bien aussi, à l'occasion, la famille, les médias et le gouvernement lui-même. Mais, puisque l'enjeu réside précisément dans la qualité de l'expression, de la communication et de l'accès même à la culture, il y a bien là une affaire de transmission, de pédagogie et d'apprentissage qui semble concerner, au premier chef, le milieu scolaire⁷¹.

L'avis du CSE réaffirme en premier lieu que la qualité du français est un enjeu de première importance, en ce sens qu'il dépasse la simple acquisition de connaissances ou l'accès à une compétence. On y évoque la persistance du problème de la compétence linguistique, les spécificités du contexte sociolinguistique québécois, le caractère généralisé de la crise des langues de même que les obligations qu'imposent à l'école l'éducation de masse et la nécessité d'assurer une formation générale diversifiée. Le CSE situe ainsi clairement le problème. Dans un deuxième temps, on insiste sur la responsabilité de l'ensemble de la société dans la quête de la compétence linguistique chez les élèves. Enfin, on montre « comment, au regard de l'enseignement du français, *une intervention efficace de l'école* s'avère être de toute première nécessité⁷² ». Il faut noter que l'avis traite essentiellement du français enseigné comme langue maternelle et du français, langue d'enseignement.

Le CSE insiste par ailleurs sur « la nécessité de maintenir, voire de promouvoir, un cadre économique, social et culturel francophone, au Québec, faisant en sorte qu'on ne trompe ni les jeunes ni les néo-Québécois, quand on les persuade que leur avenir est "en français"⁷³ ».

71. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, octobre 1987, p. 1.

72. CSE, 1987, p. 2; l'italique est du CSE.

73. CSE, 1987, p. 9.

Quatorze ans plus tard, à l'occasion des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, le CSE a présenté un mémoire dans lequel il rappelle la persistance des inquiétudes quant à la maîtrise de la langue. Le CSE fait largement référence à son avis de 1987 en insistant sur l'esprit qui l'avait inspiré :

Avec consistance et dans la continuité, et ce[,] pour tous les ordres d'enseignement, **le [CSE] a fait valoir**, dans un avis majeur publié en 1987, **l'importance cruciale de la maîtrise du français tant comme facteur de réussite scolaire, d'insertion sociale et professionnelle, que de participation active, libre et responsable à la vie civique**. La langue y est définie à la fois en tant qu'instrument de communication entre les personnes et comme outil majeur d'initiation culturelle, en tant que « force historique instituante » et lieu premier d'enracinement dans le groupe, un moyen d'identification à la culture d'une collectivité, un facteur d'appartenance. S'y ajoute son rôle clé dans l'accès aux grands domaines de connaissance qui dépassent les frontières d'un peuple tout en référant aussi à sa culture et à son dynamisme collectif. Pour le [CSE], si langue et communication sont des éléments inséparables, c'est ainsi qu'il faut aussi concevoir les liens entre langue et appartenance⁷⁴.

Le mémoire rappelle également que :

Dans son rapport annuel 1997-1998 sur l'éducation à la citoyenneté, le [CSE] s'est interrogé sur cette question de l'appartenance, d'un espace civique commun à partager pour que se développe une véritable vie collective et puisse s'exercer pleinement la démocratie. Il notait **l'importance pour l'école d'enseigner et de promouvoir une langue publique commune** afin que soient transmis un patrimoine et des repères identitaires auxquels se rallier collectivement, un héritage culturel dont se réclame la société québécoise pour tous ses citoyens. Car, observait le [CSE], « la citoyenneté va de pair avec un enracinement dans une collectivité. (...) Le vivre ensemble suppose une volonté collective de partager un espace fait d'un présent, d'un passé et d'un avenir, et cette volonté est aussi nourrie d'un sentiment d'appartenance. Or, la culture – du moins certains de ses éléments, comme la langue et les représentations du passé – alimente ce sentiment d'appartenance et permet la mobilisation autour de finalités partagées »⁷⁵.

Le Conseil supérieur de l'éducation rejoint ainsi la pensée du Conseil supérieur de la langue française, selon laquelle la cohésion sociale au Québec doit s'édifier par l'usage du français, langue commune⁷⁶.

74. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, Québec, CSE, mars 2001, p. 5; le gras est du CSE.

75. CSE, 2001, p. 5-6; le gras est du CSE.

76. CSLF, 2008.

Bref, on constate que les organismes publics qui se sont intéressés au dossier de la maîtrise de la langue ont en commun qu'ils sont convaincus que la responsabilité première en matière d'amélioration des compétences linguistiques incombe aux établissements d'enseignement. Conséquemment, dans le cadre du présent avis, les recommandations se concentreront sur l'école, même si cette responsabilité est loin de lui être exclusive. Le Conseil est d'avis que c'est la société québécoise tout entière, c'est-à-dire ses citoyens comme ses institutions, qui doit être mise à contribution.

6. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ET L'ÉCOLE : LES ZONES D'INTERVENTION

6.1. LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES

Rehausser la qualité de la langue chez l'ensemble des Québécois passe nécessairement par la maîtrise de la langue chez les futurs enseignants. Dans cette optique, on propose dès 1980 d'« exiger de ceux qui veulent entrer dans l'enseignement une connaissance solide de ce qui sera, leur carrière durant, leur principal outil de travail⁷⁷ ». Maurais fait remarquer en 1999 que nombre d'observations, voire de critiques, se limitent à la langue des élèves et à leur performance à l'écrit :

[O]n doit constater que, jusqu'à présent, lorsqu'il a été question de qualité de la langue à l'école, cela a toujours signifié la qualité de la langue, en général écrite, des élèves, et le plus souvent pour la dénigrer. Il faudrait dorénavant regarder aussi du côté de la langue, parlée et écrite, de l'ensemble du corps enseignant et des administrateurs : eux aussi doivent assumer leur part de responsabilités⁷⁸.

Ainsi, lorsqu'il s'agit du français oral, on ne souhaite pas « imposer un registre ou une variété de langue à l'exclusion de tout autre », mais donner aux élèves « la possibilité de choisir, en toute connaissance de cause, une variété dans telle ou telle circonstance particulière ». Pour ce faire, il faut évidemment disposer du « registre standard » (ou « français correct »), et « c'est d'abord à l'école que revient la mission de le faire acquérir ». En d'autres mots, il faut « un modèle de bon parler qui soit pratiqué par l'ensemble du corps enseignant⁷⁹ ». Il s'agit d'ailleurs d'une compétence transversale incluse dans le Programme de formation de l'école québécoise, dont tous les enseignants sont responsables :

[L]a compétence *Communiquer de façon appropriée* ne peut se développer que dans la mesure où la qualité de la langue fait l'objet d'un souci partagé par l'ensemble des intervenants et où on se préoccupe, dans chaque discipline, d'en exploiter les multiples ressources⁸⁰.

77. JOLY, « Synthèses et commentaires », dans CLF, 1980, p. 233.

78. MAURIS, 1999, p. 139-140.

79. MAURIS, 1999, p. 345.

80. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, MELS, 2003, p. 34.

Dans son avis de 1998, le Conseil s'inquiétait en outre de la responsabilité qu'a l'école d'être un modèle linguistique, puisque « [c]e qui est à corriger chez les élèves l'est aussi, malheureusement trop souvent, chez nombre d'enseignants⁸¹ ». Afin d'ajuster le tir, ce qui était alors préconisé, pour l'ensemble des futurs enseignants et tout particulièrement les professeurs de français, c'était « une solide formation en français [...], tant pour l'oral que pour l'écrit⁸² ». Le contenu de cette formation linguistique devrait toutefois « être adapté à la tâche du futur enseignant et au rôle social de l'école et ne pas être constitué de cours de linguistique passe-partout, plus ou moins copiés sur ceux qui sont offerts dans les départements de linguistique⁸³ ».

La position du ministère de l'Éducation sur ce point est analogue et se reflète ainsi dans le référentiel des compétences professionnelles en enseignement, commun à toutes les universités québécoises :

Précisons que, dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant, un usage professionnel de la langue ne signifie pas la même chose que la connaissance manifestée par un professionnel de la langue, comme celle de l'écrivain, du spécialiste de la linguistique ou de la grammaire. La compétence linguistique de l'enseignante ou de l'enseignant n'a pas à être calquée sur celle de ces spécialistes, mais elle doit dépasser celle qui est communément partagée par tous les citoyens et comporter des usages précis qui la distinguent de celle des autres professions. L'initiation des jeunes à la langue et à la culture donne au travail enseignant un caractère particulier et spécialisé à cet égard⁸⁴.

Depuis 2005, tout futur enseignant est tenu de se conformer « à des normes particulières en matière de compétences linguistiques⁸⁵ ». Afin d'obtenir le diplôme qui lui confère une autorisation légale d'enseigner, il doit réussir le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE).

Le but du TECFÉE est d'évaluer la compétence langagière attendue d'une personne qui poursuit une formation universitaire en enseignement et s'apprête à assumer, entre autres, un rôle de « modèle linguistique » auprès des élèves. Le TECFÉE comprend deux parties : un questionnaire à choix multiples et une épreuve de rédaction⁸⁶.

81. CLF, 1998, p. 19.

82. CLF, 1998, p. 29.

83. CLF, 1998, p. 29.

84. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001, p. 70.

85. CENTRE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN FRANÇAIS ÉCRIT (CÉFRANC), « Tests de certification en français écrit pour l'enseignement » [En ligne]. [<http://www.cspi.qc.ca/cefranc/tecfec.php>] (consulté le 31 août 2015)

86. CÉFRANC [En ligne].

En 2014, à peine la moitié (56 %) des étudiants réussissaient le TECFÉE lors de leur première passation (c'est-à-dire entre 40 % et 76 % des étudiants, selon les universités)⁸⁷. Pourtant, tous ces étudiants ont réussi à la fois l'épreuve unique de 5^e secondaire et l'épreuve uniforme du collégial, toutes deux sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Certains doivent même s'y reprendre jusqu'à quatre ou cinq fois pour réussir le TECFÉE alors qu'un pourcentage minime ne le réussit jamais et doit se résigner à faire un autre choix de carrière. Bien entendu, les exigences de chacun de ces tests sont différentes, mais ils mesurent quand même tous la maîtrise de la langue écrite. On peut par conséquent se demander quelles sont les causes de cette proportion importante d'échecs au TECFÉE, puisque ces étudiants ont nécessairement réussi les deux épreuves précédentes. Y a-t-il une érosion des compétences en français entre le cégep et l'université? Le TECFÉE mesure-t-il les bonnes compétences?

Lorsqu'il est question des compétences linguistiques qu'on devrait exiger des enseignants, on ne saurait demander aux enseignants du primaire de répondre aux mêmes exigences que les enseignants de français du secondaire. Les élèves ont des besoins distincts à 6 ans et à 16 ans, et les objectifs du cours de langue sont donc fort différents. De la même façon, au secondaire, il ne conviendrait pas d'exiger des enseignants de français et de ceux des autres matières les mêmes compétences et les mêmes connaissances concernant la langue.

Au primaire, les enseignants sont des généralistes et doivent enseigner plusieurs matières. Cependant, le français étant le véhicule par lequel se font tous les apprentissages, il convient d'en bien maîtriser les fondements et d'en comprendre la didactique. Actuellement, dans les universités québécoises, tous les étudiants qui se destinent à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire reçoivent la même formation. Pourtant, les connaissances à transmettre ne sont pas les mêmes pour tous les enfants; elles évoluent avec eux. Ainsi, les enseignants du premier cycle du primaire, qui accueillent les enfants à l'école et guident leur entrée dans l'écrit, doivent être en mesure de stimuler chez ces jeunes la conscience phonologique et de les aider à comprendre le principe alphabétique.

87. Daphnée DION-VIENS, « Le français fait rager les futurs profs », *Le Journal de Montréal*, 2 mars 2015, p. 2-3; Tommy CHOQUINARD, « Exigences resserrées pour les futurs enseignants », *La Presse*, 17 mars 2015, p. A2.

N'oublions pas que les compétences en lecture et en écriture forment le socle sur lequel reposent tous les apprentissages à l'école. La formation de ces enseignants doit être d'autant plus solide que les enfants ne sont pas tous égaux en ce qui concerne leur rapport à l'écrit. Puisque des inégalités sont aussi fréquentes en langue orale (vocabulaire, syntaxe, prononciation), cela influe grandement sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

De plus, pendant leur baccalauréat de quatre ans, plusieurs des futurs enseignants n'auront aucun cours concernant la langue, la linguistique, la littérature ou l'acquisition et le développement du langage, puisque ces cours ne sont pas obligatoires dans tous les programmes universitaires en enseignement. C'est également le cas pour les étudiants qui enseigneront en adaptation scolaire.

Quant aux futurs enseignants au secondaire, on attend d'eux qu'ils maîtrisent la langue afin d'être des modèles linguistiques. Les futurs enseignants de français doivent de plus comprendre le fonctionnement de la langue, connaître la didactique du français, langue première, en plus d'avoir une solide culture littéraire. La connaissance du français, rappelons-le, est fondamentale pour l'étude de toutes les matières, pas seulement dans la classe de français.

Enfin, il faudrait veiller à ce que la formation offerte aux futurs enseignants s'harmonise avec les programmes en vigueur dans les écoles du Québec.

6.2. L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ET LA FORMATION CONTINUE

Évidemment, il est important de bien former les enseignants, mais l'occasion doit aussi leur être donnée d'enseigner leur matière et de se perfectionner tout au long de leur carrière. De plus, il ne faut pas oublier que pour un enseignant au secondaire en début de carrière, il est très fréquent d'avoir à enseigner une autre matière que celle choisie comme discipline au baccalauréat. En effet, selon des données fournies par le ministère de l'Éducation en 2009, « 75 % des 3 964 enseignants de français au secondaire ont une “formation initiale” – donc un baccalauréat – directement reliée à leur matière. Environ 5 % ont une formation connexe, un diplôme en littérature par exemple, alors que 20 % ont une formation dans une autre discipline que le français⁸⁸ ». Comme le signalait la même année la présidente de l'Association québécoise des professeurs de français :

88. Daphnée DION-VIENS, « Enseignement du français. Un professeur de français sur cinq n'est pas formé », *Le Soleil*, 22 avril 2009, p. 4.

Il est assurément préférable de demander à un enseignant d'une autre matière d'assumer la charge d'un groupe en français pour compléter sa tâche plutôt que de n'avoir personne pour enseigner à ces élèves, mais il faudrait s'engager à fournir à cet enseignant du soutien et du support afin de lui permettre d'acquérir des connaissances et des compétences concernant la matière enseignée. En fait, cette formation devrait être obligatoire pour tout enseignant qui n'est pas formé dans la discipline qu'il enseigne⁸⁹.

Sur ce point, le Conseil est également d'avis que la classe de français, comme c'est le cas très généralement pour les autres disciplines, doit être confiée à un enseignant ayant la qualification requise pour enseigner cette matière.

En ce qui a trait à la formation continue, le Conseil supérieur de l'éducation rappelait ce qui suit dans son avis de juin 2014 :

Les recherches entreprises par le passé sur le développement professionnel du personnel enseignant au Québec [...] ont démontré que nombre d'enseignants s'engagent naturellement dans des activités de développement professionnel et s'inscrivent dans une perspective d'amélioration continue de leurs compétences professionnelles. Mais, alors, comment se fait-il que cette volonté peine à se concrétiser par une culture institutionnelle de développement professionnel tout au long de la carrière enseignante? Les initiatives individuelles et organisationnelles existent, mais de façon fragmentée, sans liens explicites entre ce qui est individuel et ce qui est collectif, puis entre ce qui concerne la personne et ce qui concerne l'organisation. Pourtant, ce n'est pas faute de se pencher sur la question. En effet, au fil des ans, plusieurs recommandations ont été formulées dans l'intention de passer de la parole aux actes. Or, aujourd'hui encore, il semble que les recommandations formulées ont de la difficulté à s'incarner sur le terrain⁹⁰.

La formation continue est essentielle pour maintenir et développer ses compétences professionnelles. Les enseignants ne peuvent se soustraire à cette obligation. Force est de reconnaître que l'école québécoise fait face à de nombreux défis liés notamment à l'évolution de la société et à l'hétérogénéité croissante des groupes d'élèves. Le corps enseignant doit de surcroît s'adapter aux changements périodiquement apportés aux programmes et demeurer au fait des nouvelles avenues de la recherche sur la langue, l'apprentissage et l'enseignement. Ces défis nécessitent sans aucun doute une formation continue de qualité, régulière et organisée, formation qui doit être assumée

89. Suzanne RICHARD, « Y a-t-il un pilote dans l'avion? », *Québec français*, n° 154, été 2009, p. 139.

90. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, CSE, juin 2014, p. 48.

par le ministère de l'Éducation, puis offerte par les conseillers pédagogiques⁹¹. Or, il semblerait que près de la moitié des conseillers pédagogiques ne sont pas formés en français, et le Ministère, à notre connaissance, n'offrirait plus de formation continue depuis 2014.

6.3. LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Un texte de 1999, repris notamment par le ministère de l'Éducation, insistait sur l'impératif de « fournir à tous [l]es élèves les moyens d'acquérir une langue de qualité, orale et écrite, une langue qui facilite leur avancement social, l'accès à l'information et à la culture, l'ouverture au monde, qui leur permette de transmettre leur pensée, de communiquer efficacement avec tous ceux qui partagent la même langue⁹² ».

Cette demande semble avoir été entendue, puisque dans les programmes actuels, au primaire comme au secondaire, la langue est au cœur des apprentissages.

L'école est [...] invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants⁹³.

La langue d'enseignement constitue un véhicule privilégié de médiation des apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Ouvrant ainsi la porte au savoir et à sa construction, la pratique langagière fait appel aux compétences transversales de tous les ordres⁹⁴.

91. Rappelons qu'il y a eu une embauche massive de conseillers pédagogiques en 2008 afin d'assurer la formation continue dans les commissions scolaires. En effet, en décembre 2008, plus de 250 conseillers pédagogiques de français, langue d'enseignement, ont été embauchés.

92. OUELLOU et DOLBEC, 1999, p. 19. M. Ouelon a notamment présidé le Conseil supérieur de la langue française (2005-2011, 2014-2015) et le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2007-2008).

93. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2006, p. 4.

94. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2006, p. 59.

Dans [l']élaboration personnelle d'une vision du monde, on ne peut oublier la fonction de leviers particulièrement puissants que remplissent respectivement la langue et la culture. On sait en effet que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées et qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Outil de structuration et d'expression de la pensée, la langue joue un rôle de premier plan dans la représentation que l'élève se construit du monde et de la place qu'il y tient, d'où l'obligation d'en assurer une bonne maîtrise⁹⁵.

En ce qui concerne la responsabilité de l'école au regard du développement des compétences langagières, l'avis de 1987 du Conseil de la langue française ciblait la compétence en langue générale, la compétence en langue de spécialité et l'information sur la situation linguistique⁹⁶. On considérait, après analyse, que « l'école parvient très largement à alphabétiser les jeunes », bien que « trop de jeunes quittent l'école avec une formation langagière déficiente ». Ainsi, à cette époque, dans l'ensemble, « le savoir-écouter semble relativement bien acquis, le savoir-lire et le savoir-parler ne sont pas suffisamment maîtrisés, alors que le savoir-écrire laisse le plus à désirer⁹⁷ ».

Près de trente ans plus tard, comme il en a été question précédemment, force est de constater que le tableau est à peu près le même. Pascale Lefrançois, professeure et chercheuse à l'Université de Montréal, confirmait en début d'année 2015 qu'« à la suite d'analyses de plusieurs autres recherches ayant été menées sur le sujet depuis un demi-siècle, en plus de tenir compte de données provenant du ministère de l'Éducation, un constat a émergé : les jeunes d'aujourd'hui n'écrivent pas tellement mieux en français... mais pas tellement pire non plus!⁹⁸ ». Pourtant, les programmes ont considérablement changé depuis, et les savoirs à acquérir ainsi que les compétences à développer⁹⁹ se sont remarquablement précisés. Or, comment expliquer que, malgré tous les efforts déployés et le renouvellement du corps enseignant, les résultats demeurent similaires?

95. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2006, p. 8.

96. CLF, 1987, p. 7.

97. CLF, 1987, p. 52.

98. Pascale LEFRANÇOIS, citée dans Vincent Beaucher, « Pas une mince tâche de bien écrire en français », *La Tribune*, 18 avril 2015, p. 19.

99. Notre intention ici n'est pas de prendre part au débat concernant les connaissances et les compétences. Dans le cadre de cet avis, nous considérons qu'une compétence ne saurait se développer sans connaissances.

Une partie de la réponse se trouve peut-être dans les résultats de l'enquête ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français), menée à l'Université Laval par Suzanne-G. Chartrand et son équipe :

[L]'enseignement du français au secondaire québécois a peu changé depuis 1985, date d'une enquête du Conseil de la langue française. En effet, les enseignants de français donnent sensiblement les mêmes réponses à des questions semblables, qu'elles traitent de leur appréciation des conditions pédagogiques d'exercice de leur travail, de leurs pratiques d'enseignement ou de leur représentation à propos de leur discipline¹⁰⁰.

Les élèves ont considérablement changé depuis trente ans, la formation initiale des maîtres s'est grandement améliorée – en plus de passer de trois ans à quatre ans d'études universitaires –, les programmes de formation se sont précisés, mais la classe semble être demeurée la même, hormis quelques initiatives pédagogiques, dont les tableaux blancs interactifs installés, les manuels scolaires remplacés et les activités parfois renouvelées. Précisons aussi qu'en ce qui a trait aux performances en français écrit, la situation au Québec n'est guère différente de celle observée dans d'autres pays, francophones ou non, et ce, tant chez les adultes que chez ceux qui fréquentent les établissements d'enseignement.

Quant à la compétence en langue orale, il est beaucoup plus difficile d'en évaluer la progression, aucun test uniforme obligatoire n'existant pour en mesurer la maîtrise. L'enquête ÉLEF démontre toutefois qu'encore ici, peu de choses ont changé dans la pratique en classe de français.

En somme, il apparaît que les activités formelles de communication orale sont actuellement peu présentes dans la classe de français au secondaire québécois et que lorsque les enseignants mettent en place des activités d'oral, ces dernières sont *rarement* ou au mieux ne sont utilisées que *quelques fois* pour l'évaluation de la compétence des élèves. En regard des résultats obtenus par le [Conseil de la langue française] en 1985, il semblerait qu'il n'y [a] pas eu de réel changement en ce sens depuis 25 ans¹⁰¹.

100. Suzanne-G. CHARTRAND et Marie-Andrée LORD, « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans », *Québec français*, n° 168, hiver 2013, p. 86.

101. Kathleen SÉNÉCHAL, « État des lieux de l'enseignement de l'oral dans la classe de français au secondaire québécois », *Formation et profession*, vol. 18, n° 2, septembre 2011, p. 45-46; l'italique est de Sénéchal.

L'écart entre ce que prescrivent les programmes et la réalité dans les écoles semble donc important.

Le nombre d'heures d'enseignement de la langue varie aussi d'une école à l'autre, bien qu'un temps indicatif soit suggéré par le ministère de l'Éducation¹⁰². En effet, au primaire, 9 heures par semaine devraient être consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage du français au 1^{er} cycle (soit en 1^{re} et 2^e année), et 7 heures par semaine aux 2^e et 3^e cycles (soit de la 3^e à la 6^e année). Au secondaire, on suggère un total de 400 heures au 1^{er} cycle (soit en 1^{re} et 2^e secondaire). Puis, au 2^e cycle, on prévoit 200 heures en 3^e secondaire et 150 heures en 4^e comme en 5^e secondaire. Plusieurs chercheurs considèrent que le français est la base de tous les autres apprentissages, ce qu'appuie le programme de formation de l'école québécoise. Puisqu'en 2012, « 64,2 % [des décrocheurs de 5^e secondaire] ne satisfaisaient pas aux exigences relatives à la langue d'enseignement¹⁰³ », il y aurait lieu d'examiner de près la question du nombre d'heures dévolues à l'enseignement de la langue première en classe du primaire et du secondaire.

6.4. LES INTERVENTIONS EN LANGUE ORALE

Le développement de la compétence à l'oral – à la fois en compréhension et en production – fait partie des programmes de formation du primaire et du secondaire depuis cinquante ans. Depuis les années 1990, l'oral est considéré comme un objet d'enseignement, doté d'une didactique propre¹⁰⁴. La compétence à communiquer, à l'oral comme à l'écrit, est aujourd'hui une compétence transversale dont tous les enseignants doivent se préoccuper. Pourtant, « même si l'oral est présent dans les programmes de formation, peu d'enseignants le mettent en œuvre dans des activités en classe¹⁰⁵ ». En d'autres mots, « [l']oral reste souvent une façon de mettre en place d'autres apprentissages tels que la lecture ou l'écriture, sans pour autant qu'il fasse l'objet d'un apprentissage spécifique¹⁰⁶ ».

102. QUÉBEC, « Cadre général d'organisation des services éducatifs », *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3, a. 447, à jour au 1^{er} août 2015*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2015, art. 22, 23 et 23.1.

103. MEESR, 2015, p. 16.

104. Lizanne LAFONTAINE, « Un historique : pour une épistémologie de la didactique du français oral au Québec », dans Lizanne Lafontaine, Ginette Plessis-Bélair et Réal Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec (coll. Éducation-recherche), 2007, p. 13.

105. Geneviève MESSIER, « Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique », dans Lizanne Lafontaine, Ginette Plessis-Bélair et Réal Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, (coll. Éducation-recherche), 2007, p. 48.

106. MESSIER, 2007, p. 48.

Cela dit, les programmes actuels accordent autant d'importance à la compétence à communiquer oralement qu'aux deux autres compétences; on leur consacre le même nombre de pages, et ce, en éléments de contenu de toutes sortes, y compris les savoirs, les stratégies et les éléments d'évaluation. Des chercheurs et des didacticiens de l'oral ont développé – et continuent de développer – des contenus qui sont identifiés, hiérarchisés et organisés dans une progression allant du primaire jusqu'à la fin du secondaire.

Si tous conviennent que la maîtrise de la langue orale est aussi importante, sinon plus, que la maîtrise de la langue écrite, force est de constater que plusieurs enseignants semblent avoir du mal à cerner, d'une part, ce qu'il y a à enseigner et, d'autre part, la façon de le faire. Nous avons signalé que peu d'universités offrent un cours de didactique de l'oral durant la formation initiale des maîtres. La formation continue ne l'aborde pas davantage. Pourtant, il est évident que la non-maîtrise de l'oral constitue pour les jeunes un obstacle de taille au moment d'entrer sur le marché du travail :

L'oral prime dans la communication, et sa maîtrise fait l'objet de distinctions socioculturelles dont les conséquences sont considérables en termes personnels et professionnels. Une raison majeure de rejet des demandes d'emploi des jeunes qui sortent du secondaire est leur mauvaise articulation orale et leurs problèmes d'expression à l'oral plutôt qu'à l'écrit [...]¹⁰⁷.

L'oral est loin d'être le « parent pauvre » de l'écrit. Toutefois, il y aurait sans doute lieu d'enrichir la formation initiale des futurs enseignants sur ce point, tout comme leur formation continue.

107. François Victor TOCHON, *Organiser des activités de communication orale*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1997, p. 16.

7. LES RECOMMANDATIONS

Le Conseil accorde la plus grande importance à la question de la maîtrise de la langue française, pour un ensemble de raisons que nous avons déjà exposées. Considérant l'ampleur du sujet, nos recommandations ne peuvent couvrir, de toute évidence, la totalité des aspects qu'il faudrait considérer. Dans cet avis, nous avons fait le choix de nous concentrer sur le milieu scolaire. Il ne semble guère réaliste d'envisager de grandes réformes des programmes d'enseignement ou de formation; le monde de l'éducation québécois en a probablement assez connu au cours des dernières décennies. Dans ce contexte, le Conseil souhaite plutôt mettre l'accent sur la réalisation de recommandations déjà proposées pour l'amélioration de la maîtrise de la langue, tout en insistant sur quelques points qui exigent une attention particulière.

En 2007, un comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture recevait de la ministre de l'Éducation, Michelle Courchesne, le mandat de déposer un rapport et des recommandations sur l'apprentissage du français écrit au primaire et au secondaire. En janvier 2008, le comité déposait son rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*¹⁰⁸, qui constituait tout autant une synthèse des préoccupations du milieu de l'enseignement qu'un consensus des correctifs envisagés pour améliorer la situation. Généralement bien reçu dans les milieux intéressés à l'éducation, le rapport présentait 22 recommandations, regroupées sous 6 grands axes, dont une grande partie fut reprise dans les mesures du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire du ministère de l'Éducation¹⁰⁹. Il s'agit là du plus récent document ministériel traitant de la question de la maîtrise de la langue à l'écrit. Le Conseil supérieur de la langue française pense, à l'instar de nombreux experts du milieu de l'enseignement, que ces recommandations demeurent valables. En conséquence, plusieurs des recommandations de cet avis s'en inspirent largement.

Tenant compte de l'importance que revêt la maîtrise de la langue française pour l'avenir de la société québécoise, linguistiquement minoritaire sur le continent américain, pour l'édification de la cohésion sociale dans un Québec de plus en plus multiethnique, pour que chaque citoyen puisse développer pleinement ses capacités :

Le Conseil affirme que le français est le fondement sur lequel s'appuient tous les apprentissages scolaires, à l'école primaire comme à l'école secondaire de langue française; sa maîtrise favorise la réussite. En ce sens, le français se distingue de toutes les autres disciplines.

108. COMITÉ D'EXPERTS SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE, *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, janvier 2008.

109. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR), *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes*, 2013 [En ligne]. [<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/index.asp?page=mesures>] (consulté le 15 mai 2015)

C'est sur la base de cette priorité accordée à la maîtrise de la langue française que le Conseil dépose les recommandations qui suivent.

7.1. LE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

En ce qui a trait à l'enseignement à l'oral comme à l'écrit de la langue française :

Recommandation 1 :

Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation de veiller à ce que le nombre d'heures d'enseignement du français prévu au régime pédagogique du secondaire (soit 400 heures au 1^{er} cycle [1^{re} et 2^e secondaire], 200 heures en 3^e secondaire et 150 heures par année en 4^e et 5^e secondaire) devienne prescriptif.

Recommandation 2 :

Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation de veiller à ce que le nombre d'heures allouées hebdomadairement au français, langue d'enseignement, dans le régime pédagogique au premier cycle du primaire soit augmenté et que ce nombre d'heures devienne prescriptif.

En ce qui concerne les compétences en enseignement du français oral et écrit au secondaire :

Recommandation 3 :

Le Conseil recommande que les enseignants chargés d'enseigner le français au secondaire soient formés pour cette discipline ou, à défaut, qu'ils aient cumulé un minimum de 15 crédits universitaires dans cette discipline.

7.2. LA FORMATION CONTINUE ET LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

L'importance des conseillers pédagogiques est indéniable pour le maintien et le développement des compétences des enseignants de français, puisque « les conseillers pédagogiques, par la nature même de leur fonction¹¹⁰, jouent souvent le rôle d'interface entre l'univers de la recherche et celui de la pratique¹¹⁰ ».

110. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Rapport annuel sur les états et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Québec, CSE, 2006, p. 85.

En ce qui concerne la formation des conseillers pédagogiques en français oral et écrit :

Recommandation 4 :

Le Conseil recommande que les conseillers pédagogiques reçoivent une formation en enseignement du français ou, à défaut, qu'ils soient tenus d'avoir obtenu un minimum de 15 crédits dans cette discipline, notamment en didactique du français.

Recommandation 5 :

Le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation assure une formation continue aux conseillers pédagogiques, particulièrement en ce qui concerne les avancées didactiques et disciplinaires; cette formation doit mieux les outiller pour l'enseignement du français, notamment en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral.

7.3. LA FORMATION INITIALE DES MAITRES

La qualité de la formation initiale des maitres, au primaire et au secondaire, reste une condition préalable à une amélioration de la maîtrise de la langue française orale et écrite à l'école. Bien que nous reconnaissons que des changements considérables ont été apportés à la formation, cet enjeu continue d'être de la plus haute importance.

En conséquence :

Recommandation 6 :

Le Conseil recommande que la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire accroisse les exigences générales pour l'enseignement du français, notamment en ce qui concerne le développement du langage, l'entrée dans l'écrit, la conscience phonologique et le principe alphabétique.

Recommandation 7 :

Le Conseil recommande de veiller à ce que soit aménagé un espace de formation commune entre les baccalauréats de formation à l'enseignement (primaire et secondaire) et ceux de formation à l'adaptation scolaire et sociale, en vue d'assurer une meilleure formation langagière des enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Le Conseil est d'avis que l'exigence doit être maintenue pour tous les candidats au baccalauréat à l'enseignement, toutes disciplines confondues, de réussir le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), mais en limitant les possibilités de reprise. Le Conseil, tout en étant conscient que les compétences en français écrit peuvent considérablement s'améliorer au cours des quatre années du baccalauréat, est cependant très préoccupé par le taux d'échec au TECFÉE. Il est par conséquent nécessaire de réfléchir aux compétences linguistiques évaluées par ce test ainsi qu'à la façon dont elles sont évaluées. Il faut également veiller à ce que le niveau du TECFÉE soit supérieur à celui des tests administrés à l'entrée à l'université ou à la fin des études collégiales. Enfin, les conditions de passation du test doivent être les mêmes dans toutes les universités francophones du Québec.

Les deux précédentes recommandations doivent s'appliquer à toutes les universités québécoises francophones. On constate, particulièrement en formation en enseignement primaire, qu'il existe des variations importantes d'un programme à l'autre.

Pour veiller à l'amélioration de la formation initiale des maîtres dans tous les programmes universitaires :

Recommandation 8 :

Le Conseil recommande que le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)¹¹¹, dans le cadre du mandat qui lui a été confié, s'assure du suivi des recommandations dans chacun des programmes de formation à l'enseignement.

Enfin, en ce qui a trait à l'admission des candidats à l'enseignement dans les programmes de formation initiale des maîtres, tant au primaire qu'au secondaire :

Recommandation 9 :

Le Conseil recommande que les exigences d'admission aux programmes de formation à l'enseignement soient rehaussées et que des mesures incitatives soient implantées pour attirer les meilleures candidatures possibles.

111. « Le CAPFE est l'organisme qui a la responsabilité d'agréer les programmes de formation à l'enseignement en fonction des orientations et des directives du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il doit interpréter les directives en fonction des programmes de formation que lui soumettent les universités. Pour ce faire, il développe des outils, des critères d'évaluation et des moyens pour effectuer l'analyse des programmes; ces outils demeurent sous l'autorité du CAPFE. » [<http://www.capfe.gouv.qc.ca/>] (consulté le 2 septembre 2015)

7.4. LA PRÉOCCUPATION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Pour un ensemble de raisons déjà évoquées, le Conseil accorde une très grande importance à la problématique de l'échec et du décrochage scolaires en corrélation avec une faible maîtrise de la langue, particulièrement en lecture.

Par conséquent :

Recommandation 10 :

Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation de mettre en place des conditions qui facilitent l'accompagnement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de tous les élèves, notamment ceux dont le parcours pourrait s'annoncer moins facile; il insiste pour que des spécialistes puissent collaborer avec les enseignants et intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers.

Les enseignants doivent pouvoir compter sur la collaboration de spécialistes pour les assister et pour intervenir auprès des élèves en difficulté.

7.5. LA NÉCESSITÉ D'ENSEIGNER LA LANGUE ORALE

Le Conseil a souligné à quel point il est important que l'école développe chez tous les élèves un niveau élevé de maîtrise de la langue orale. Il considère que le relèvement de la qualité de la communication orale au Québec n'a pas retenu suffisamment l'attention du milieu scolaire et des formateurs universitaires. Nous avons fait état du malaise linguistique qui a longtemps empêché qu'on intervienne sérieusement sur la question; on estimait, avec raison pour une bonne part, que la plus forte scolarisation de la population réglerait le problème. Pourtant, les commentaires persistants sur la piètre qualité de la langue française au Québec font souvent référence à l'oral.

Les exigences du Programme de formation à l'école québécoise de même que les programmes de formation des futurs enseignants en ce qui a trait aux compétences en communication orale sont explicites. Le Conseil note également que la recherche didactique sur la communication orale s'est développée dans plusieurs universités québécoises. Il semble cependant qu'il existe des lacunes dans plusieurs de ces universités quant à l'enseignement proprement dit de la langue orale. À fortiori, dans les écoles du Québec, à quelques exceptions près, on n'enseigne pas la langue orale comme on enseigne l'écriture.

Pour que la maîtrise de la langue orale soit mieux encadrée :

Recommandation 11 :

Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation d'accorder une attention plus grande à l'enseignement et à la correction du français oral, particulièrement au primaire.

7.6. LE SUIVI DES RECOMMANDATIONS : UNE NÉCESSITÉ

Plusieurs des recommandations du Conseil ayant trait à l'amélioration des compétences en français écrit, notamment, reprennent des propositions faites précédemment et rappelées par de nombreux spécialistes de l'enseignement du français. Il est déroutant de constater le peu de résultats qu'elles semblent avoir eu tant en ce qui concerne les modifications aux programmes de formation initiale des maîtres et de formation continue que l'amélioration des compétences linguistiques des enseignants et des élèves. On doit admettre qu'il est difficile d'établir un état de la situation, faute de disposer de moyens ou d'outils pour l'évaluer avec plus de précision.

C'est dans cette perspective que :

Recommandation 12 :

Le Conseil recommande qu'un comité mixte et autonome de suivi des recommandations soit formé, avec le mandat de prendre les dispositions nécessaires pour que soit assurée la qualité de l'enseignement du français. Ce comité de suivi devra évaluer les performances en français, à l'oral comme à l'écrit, et en faire un bilan régulièrement. Pour ce faire, il devra utiliser des indicateurs de performance ou en mettre au point, le cas échéant.

Note : Ce comité devra être formé d'intervenants du milieu de l'éducation ainsi que de parents et d'autres membres de la société civile.

CONCLUSION

Le Conseil supérieur de la langue française considère que l'acceptation et la mise en œuvre des recommandations qu'il propose sont de nature à améliorer la maîtrise de la langue française, orale et écrite, de l'ensemble des élèves québécois. Le Conseil n'est cependant pas naïf. On ne peut demander au système scolaire et, plus particulièrement, aux enseignants de français, d'endosser à eux seuls la responsabilité de l'avenir du français au Québec, du décrochage scolaire et des problèmes de littératie chez les adultes. Ce sont là des problématiques dont les causes sont multiples et les conséquences sociales, préoccupantes. Elles ont cependant ceci en commun qu'elles sont en rapport, forcément sous des aspects différents, avec des compétences linguistiques déficientes.

L'amélioration des compétences en français oral et écrit est difficilement envisageable sans la valorisation même de l'usage de cette langue dans la société québécoise. Dans la pratique quotidienne, une maîtrise améliorée de la langue française doit se traduire par de meilleures possibilités d'emploi et par une amélioration des relations entre les diverses composantes de la société québécoise dans leur utilisation de la langue commune; cette maîtrise doit aussi procurer un avantage compétitif au citoyen. Sinon, la mise en œuvre des recommandations ne suffira pas, et l'école ne pourra faire mieux, faute d'une motivation sociale suffisante. Il faut d'ailleurs souligner que la vitalité de la langue française au Québec, au-delà des considérations de cet avis sur l'amélioration des compétences linguistiques, est en grande partie conditionnée par le fait que l'usage du français, langue commune, doit fournir un meilleur accès à l'emploi et assurer une pleine participation à la vie citoyenne du Québec, au moins dans tous les domaines d'activité couverts par la Charte de la langue française.

La lecture, l'acquisition du vocabulaire et son enrichissement de même que l'acquisition des compétences en communication orale et écrite, voilà autant d'apprentissages qui sont favorisés par le système scolaire. Si l'environnement familial n'appuie pas concrètement le travail de l'école, l'élève a peu de chances de découvrir le plaisir de la lecture. Le goût d'apprendre et d'utiliser des mots nouveaux, de nommer avec précision les choses, d'exprimer avec clarté sa pensée et ses sentiments doit être soutenu et encouragé par la famille tout autant que l'expression orale claire et articulée. Si tous ces apprentissages sont réservés au milieu scolaire, sans être renforcés dans le milieu de vie de l'élève, l'acquisition de bonnes compétences linguistiques en sera inévitablement affectée.

L'utilisation d'un français oral et écrit de bonne qualité doit aussi devenir une obligation, si ce n'est déjà le cas, dans les établissements d'enseignement postsecondaire francophones. Ces établissements, qui forment des travailleurs spécialisés et des professionnels dont le rôle social est très important, sont tenus d'avoir des exigences précises pour que l'enseignement soit donné normalement en français et que les travaux soient rédigés dans cette langue, en tenant compte de certains impératifs linguistiques du monde de la recherche. Ils doivent cependant se conformer aux politiques linguistiques dont ils se sont dotés en conformité avec les exigences des articles 88.1 et 88.2 de la Charte de la langue française. Il faut veiller à conserver une certaine continuité quant aux exigences linguistiques entre les ordres d'enseignement. Ainsi, le Conseil croit qu'il est important de rappeler le sens de certaines des recommandations touchant l'enseignement collégial, tirées d'un avis qu'il a déposé en 2013 :

- les établissements collégiaux de langue anglaise doivent prendre les moyens pour que la maîtrise du français de tous leurs diplômés soit meilleure qu'à leur entrée au collège;
- les établissements collégiaux de langue française doivent renforcer les mesures de soutien linguistique à l'intention de tous les étudiants, plus spécifiquement les étudiants allophones et anglophones¹¹².

Le Conseil pense que l'éducation, en particulier le système scolaire, constitue une priorité nationale, au même titre que la santé. Il en découle inévitablement qu'il faut inventer des façons de faire qui resituent l'école au centre du progrès social du Québec et qu'il devient urgent de réinvestir massivement dans l'éducation. Notre avis a rappelé avec insistance les liens entre la maîtrise de la langue française, orale et écrite, et les autres apprentissages; il a décrit rapidement les avantages personnels et sociaux auxquels la maîtrise de la langue française donne accès au Québec; il a évoqué les liens qu'on peut établir entre de faibles compétences linguistiques, orales ou écrites, et le décrochage scolaire, l'employabilité, l'exclusion sociale, etc.

112. CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (CSLF), *Redynamiser la politique linguistique*, avis à la ministre responsable de la Charte de la langue française, Québec, CSLF, mars 2013, p. 87-88, 110-111.

En somme, même si la maîtrise de la langue française est une responsabilité partagée, il n'en demeure pas moins que c'est l'école qui est au centre de l'action. Et ce sont les enseignants, en premier lieu les enseignants de français, qui continuent d'être les principaux agents de l'amélioration des compétences linguistiques. La volonté du milieu de l'éducation de collaborer pleinement au rehaussement de la maîtrise de la langue et le professionnalisme des enseignants ne peuvent être remis en question. Il n'en demeure pas moins que les conditions d'exercice de la profession sont de plus en plus difficiles. Le Conseil souhaite sincèrement que l'État québécois fournisse aux enseignants le soutien et les ressources nécessaires pour accomplir leur travail avec efficacité. Le Conseil, en formulant ses recommandations, ne peut qu'espérer des améliorations qui dépendent pour une large part de la valorisation de la mission d'éducation et de ceux qui la remplissent.

ANNEXE I

LA LISTE DES AVIS

Redynamiser la politique linguistique du Québec, 2013.

La langue d'enseignement au cégep, 2011.

Avis sur l'accès à l'école anglaise à la suite du jugement de la Cour suprême du 22 octobre 2009, 2010.

Le français, langue de cohésion sociale, 2008.

Le français, langue normale et habituelle du travail, 2005.

Les enjeux et les défis linguistiques de l'intégration des Amériques, 2001.

Avis sur l'affichage du nom d'entreprise, 2000.

Maîtriser la langue pour assurer son avenir, 1998.

Renforcer la solidarité linguistique avec les communautés francophones et acadiennes du Canada, 1994.

Avis sur les industries de la langue dans la société de l'information, 1994.

La conformité de certaines modifications projetées au régime linguistique de l'affichage public et de la publicité commerciale découlant de la Charte de la langue française avec les chartes des droits et libertés, 1993.

Avis sur d'éventuelles modifications à la Charte de la langue française, 1993.

La situation du français dans l'activité scientifique et technique, 1991.

Les modifications de l'orthographe du français, 1991.

L'aménagement de la langue : pour une description du français québécois, 1990.

Le français dans les publications scientifiques et techniques, 1989.

L'informatisation et le français au Québec, 1988.

Les compétences linguistiques du Québec après l'accord du lac Meech, 1988.

Le projet de loi fédéral C-72 relatif au statut et à l'usage des langues officielles au Canada, 1988.

L'enseignement du français, langue maternelle, 1987.

La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, 1987.

Le libre-échange Canada–États-Unis et la langue française au Québec, 1986.

Les aspects démolinguistiques de l'évolution de la population du Québec, 1986.

Nécessité de préciser les intentions gouvernementales en matière linguistique, 1986.

La place du français dans l'information scientifique et technique, 1986.

L'étiquetage des produits cascher, 1986.

L'état de la francisation des entreprises, 1986.

La situation linguistique actuelle, 1985.

Les jeunes et l'avenir du français au Québec, 1985.

Avis du Conseil de la langue française au ministre responsable de la Charte de la langue française sur la Loi 101 et l'avenir de la langue française au Québec, 1983.

ANNEXE II
LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE

M. Conrad Ouellon, président

M. James Archibald

M^{me} Rachida Azdouz

M^{me} Diane Blais

M. Delfino Campanile

M. Guillaume Marois

M^{me} Lorraine Pagé

M. Éric Poirier

« Le Conseil a pour mission de conseiller le ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française sur toute question relative à la langue française au Québec.

À ce titre, le Conseil¹ :

- donne son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui soumet;
- saisit le ministre de toute question qui, selon lui, appelle l'attention du gouvernement.

Pour l'accomplissement de sa mission, le Conseil peut² :

- recevoir et entendre les observations de personnes ou de groupes;
- effectuer ou faire effectuer les études et recherches qu'il juge nécessaires.

En outre, il peut informer le public sur toute question relative à la langue française au Québec. »

1. Charte de la langue française, L.Q. 2002, C.28, a.31, chap. IV, art. 187.

2. Charte de la langue française, L.Q. 2002, C.28, a.31, chap. IV, art. 188.

Conseil supérieur de la langue française
800, place D'Youville, 13^e étage
Québec (Québec) G1R 3P4
Téléphone : 418 643-2740
Télécopieur : 418 644-7654
Internet : www.cslf.gouv.qc.ca
Courriel : cslf@cslf.gouv.qc.ca

**Conseil supérieur
de la langue
française**

Québec 