

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

**JOURNÉE THÉMATIQUE PORTANT SUR
LA QUALITÉ DE LA LANGUE**

Colette Baribeau, UQTR, département des Sciences de l'éducation
Monique Lebrun, UQAM, département de Linguistique et de didactique des langues

Présentation des intervenantes

Les auteures sont toutes deux professeures didacticiennes du français et cumulent chacune au moins vingt ans d'expérience dans le domaine. Elles travaillent conjointement depuis plus de six ans sur des projets touchant les représentations que se font les enseignants de français de leur métier langue maternelle et également, sur le terrain, en didactique de la lecture et de l'écriture, tant au primaire qu'au secondaire. Elles sont également engagées dans la vie associative, Colette Baribeau ayant été, présidente de l'Association québécoise des professeurs de français et Monique Lebrun, vice-présidente de la Fédération internationale des professeurs de français.

Plan de l'intervention

Notre intervention se fera en deux parties, qui sont les suivantes:

1-nous brosserons un portrait de l'étudiant universitaire en formation des maîtres (surtout dans le domaine du français): après avoir traité de ses représentations de la langue à l'entrée et à la sortie de l'université, nous traiterons de ses performances linguistiques tant à l'oral qu'à l'écrit; cette première partie fera largement appel aux travaux que nous avons menés;

2- nous aborderons ensuite les facteurs qui influencent la qualité de la langue au niveau de l'école en touchant les responsabilités des différents acteurs de même que les défis à relever pour une formation des maîtres de qualité au niveau de la langue.

Première partie: le portrait de l'étudiant en formation des maîtres

A- Les représentations de la langue

Nous avons suivi (Baribeau et Lebrun,2000) pendant quatre ans (1995-1999), dans le cadre d'une recherche subventionnée, des étudiants en formation initiale inscrits dans les nouveaux programmes (quatre ans), soit 120 étudiants du baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire de l'UQTR et 56 étudiants du baccalauréat en enseignement du français au secondaire à l'UQAM. Le cadre plus vaste de la recherche touchait également les enseignants des autres matières au secondaire, mais, comme ils n'ont pas été sondés sur leur conception de la langue, nous n'en ferons pas état ici. Nous évoquerons l'évolution des représentations de nos sujets concernant la langue en nous basant sur des questionnaires et des entrevues. Tout d'abord le portrait à l'entrée (on y décèle des

indices de leur formation antérieure primaire-secondaire et collégiale) puis celui à la sortie (les effets de leur programme de formation de 4 ans et de leurs stages dans les écoles).

La langue française est vue comme une langue difficile, remplie de pièges, d'exceptions. Sa maîtrise est une affaire de volonté personnelle; souvent reliée à la promotion sociale, mais pour le plus grand nombre, a surtout une fonction utilitaire. Le français d'ici est de qualité (corroboré les études de 1995 de Cajolet-Laganière et Martel); les présentateurs de Radio-Canada sont vus comme l'incarnation de cette norme d'ici. À la sortie, le jeune enseignant se sent investi d'une responsabilité socio-professionnelle. Le français est une langue belle, difficile certes à maîtriser et qui est souvent peu prise en compte par les écoles. Voyons plus en détail les différents volets de cette formation. Nous tenons d'emblée à dire que cette intervention ne portera pas uniquement sur la norme et qu'elle considérera la formation de l'étudiant comme un tout dont on ne peut extraire et traiter les seules parties de l'expression orale ou écrite; ceci est un choix didactique qui relève d'une vision de la formation.

L'oral: vision utilitariste ou normative?

Au secondaire, nous avons pu remarquer la prédominance du modèle normativiste en début de parcours. Au fil de leur scolarité, les sujets affinent, en l'affirmant, leur position initiale sur le sujet, particulièrement sous l'influence des stages. Au préscolaire-primaire, de façon générale, on peut affirmer que l'oral relève de la sphère du privé. Certains opposent le "naturel" à la correction linguistique. Sous l'influence des cours universitaires en développement du langage et de ses stages, ils découvrent l'importance sociale du langage. Pour tous les sujets, l'enseignant demeure un modèle pour les élèves et, dans cette perspective, la qualité de l'expression orale leur tient à cœur, tant au plan de l'articulation que de la justesse du vocabulaire et de la clarté de l'expression: ils en attendent autant de leurs élèves, bien que la façon de l'atteindre reste complexe, surtout au plan de l'évaluation formative.

Il faut rattacher leurs propos à ce que disent les chercheurs à la fois sur la maîtrise générale de l'oral et sur son évaluation, lorsqu'on est dans l'enseignement. Ainsi, selon Nonnon (1994), les niveaux de maîtrise de l'oral sont associés à des dimensions sociales et imaginaires, à des *habitus* sociaux, à des représentations contradictoires et à des aspects affectifs inséparables de l'image de soi. L'évaluation de l'oral prend donc des connotations sociales, morales et psychologiques qu'il est difficile de séparer des jugements linguistiques.

L'écrit: un point de vue humaniste et personnaliste

Au secondaire, les sujets ont une vision du volet écrit de l'enseignement du français qui est, somme toute, assez concordante. Avant le premier stage, ils comprennent peu les liens entre l'exercice de production écrite et les autres volets du français, plus précisément la grammaire. Les deux stages leur font découvrir à la fois les lacunes de leurs élèves et

la longueur des corrections, terrible choc pour eux. À la fin de leur formation, le modèle devient plus souple et humaniste: les sujets veulent faire écrire à la fois pour aider l'élève à préciser sa pensée et pour mieux le connaître. Les sujets décrivent également mieux les liens entre la lecture et l'écriture.

Au préscolaire-primaire, nous pouvons constater une grande similitude de parcours entre les sujets, qui passeront d'une vision du français considéré comme une langue remplie d'exceptions à une vision plus pédagogique où l'enseignement de l'écrit intègre le processus d'écriture et d'apprentissage de la grammaire. En début de formation, tous les sujets assimilent l'écriture à la maîtrise du code et établissent un lien entre un oral de qualité et de bonnes performances à l'écrit. Tous découvrent, au fil des cours de didactique et des stages que l'écrit s'enseigne: ceci les amène à changer leurs conceptions, malgré les piètres performances des élèves, qui les désespèrent. Ce qui différencie les sujets, ce sont les difficultés pressenties par chacun, telles les exigences spécifiques des classes hétérogènes.

Le modèle d'enseignement de l'écrit est constamment humaniste. On ressent clairement, d'après les propos des sujets, que l'écriture s'enseigne, ce qui est une position mise de l'avant dans les trois dernières décennies par les didacticiens, position que les programmes ministériels ont récupéré pour la première fois en 1980. La nouvelle didactique (Fayol, 1984; Préfontaine, 1998) s'intéresse au scripteur lui-même, à ses représentations, aux difficultés du passage de l'oral à l'écrit, aux verbalisations du scripteur en cours d'activité décrivant les processus cognitifs qu'il met en branle (Préfontaine et Fortier, 1992). On en arrive ainsi à établir des modèles du processus d'écriture: la fortune de celui de Hayes et Flower (1982) n'est plus à démontrer: ses trois étapes de planification, mise en mots et révision ont influencé les pédagogues américains, québécois et français.

La lecture et la littérature: des blocages à la quête du plaisir

Au secondaire, on sent très fortement l'influence des cours de didactique sur les propos des sujets. Précisons qu'avant de réaliser leur premier stage, les novices reçoivent six crédits d'enseignement portant sur les processus de lecture et les démarches et méthodes novatrices en enseignement de la lecture. Les sujets, avant même leur premier stage, connaissent donc les blocages les plus courants de leurs élèves. Comme ils sont eux-mêmes généralement de bons lecteurs (concentration professionnelle oblige), ils considèrent comme un défi le fait de faire aimer la lecture par leurs ouailles. Toutefois, il y a, tout comme pour l'oral, une évolution dans leurs propos influencée par leurs stages. La conception de ce que sont les "classiques" se raffine. Les critiques se font parfois sévères quant à la présence de la littérature de jeunesse. Les méthodes, telles que les cercles de lecture, expérimentées avec succès auprès des jeunes permettent à ces débutants dans la vie professionnelle de se voir en animateurs du livre et en éveilleurs culturels.

Au préscolaire-primaire, les parcours sont relativement identiques d'un sujet à l'autre. Questionnées en début de formation sur la littérature, les étudiantes ont très peu à dire à propos de ce thème et véhiculent une vision assez étriquée où leur connaissance est réduite aux genres littéraires; peu d'auteurs sont mentionnés et aucune n'a lu de livres pour enfants. Toutefois, elles sont de bonnes lectrices, disent lire (journaux, revues, romans) et aimer lire. Toutes ont suivi le cours de littérature de jeunesse, véritable lieu de transformation, et ont découvert avec ravissement la richesse des œuvres, la beauté des livres et le plaisir de lire qu'elles affirment vouloir transmettre aux élèves (et ce dans plusieurs genres: poésie, bandes dessinées, romans, documentaires). D'heureuses expériences en classe sont venues confirmer les théories sur la lecture enseignées dans les cours de didactique: elles ont pu expérimenter des activités intégrées de lecture (inspirées du modèle présenté par Giasson, 1990) et en constater par elles-mêmes toute la richesse et les effets positifs quant à l'amélioration de la compréhension chez l'élève. Notons que pour les étudiants résidants à l'extérieur de la région métropolitaine, la prise en compte d'autres cultures demeure très nébuleuse.

La grammaire et la norme: de la mémorisation bête à la compréhension d'un système

Au secondaire, quel que soit l'étudiant interrogé, la grammaire semble, en début de parcours, un objet de savoir strict, qu'il faut absolument maîtriser et faire maîtriser à l'élève. Plusieurs sujets ont très peur de la nouvelle grammaire, au début de leur formation; les cours et les stages leur permettent ensuite de l'appivoiser. L'objectif ultime ne changera pas, en trois ans, quel que soit l'étudiant: faire intégrer aux élèves les principes de la phrase française. Nos sujets intègrent lentement l'idée que le réinvestissement des apprentissages grammaticaux se vérifie dans la production écrite. Les méthodes d'apprentissage grammatical, de floues qu'elles étaient au départ, se préciseront de plus en plus, avec une préférence pour la méthode inductive. Une minorité de sujets, toutefois, conservera, même au terme de ses études et de ses stages une certaine lassitude face au fait d'avoir à enseigner la grammaire alors que la littérature lui semblerait requérir toutes les attentions.

Au préscolaire-primaire, la situation est un peu différente. Nous avons déjà mentionné que l'enseignement de la grammaire semble intégré aux activités d'écriture, mais peut-être n'est-ce qu'un effet de l'apprentissage puisque les sujets n'ont pas eu de cours spécifique en didactique de la grammaire et que ces contenus sont vus dans les cours de didactique de l'écriture. Confondant, en début de formation, l'écriture et la grammaire, les sujets se disent « bonnes en français », ce qui signifie qu'elles appliquent les règles de grammaire. Elles conviennent qu'il y a une grande différence entre le fait de savoir une règle et de l'appliquer et éprouvent un peu d'appréhension à expliquer aux élèves les "illogismes" de la langue. Dans le modèle normatif que favorisent nos sujets, l'enseignant est moins intéressé à établir des stratégies d'enseignement productives qu'à assurer des apprentissages par mémorisation. Sans doute la fragilité québécoise face à la norme explique-t-elle une attitude aussi prudente et traditionnelle chez de si jeunes enseignants.

De façon globale, résumons en disant qu'il semble exister pour l'étudiant deux registres: le correct et le familier qui relève de la sphère privée, particulièrement à l'oral. Les plaies souvent mentionnées sont les suivantes: le joul et les anglicismes, une articulation molle et une pauvreté du vocabulaire. Au terme de leur formation, une vision plus « documentée » des faiblesses des écoliers au plan de l'écrit, de la grammaire et de l'oral et des stratégies d'enseignement appropriées, une vision plus nuancée de la littérature et de son enseignement selon les milieux socio-économiques et culturels. L'étudiant conserve toutefois une appréhension face aux défis à relever en ce qui a trait à la charge de travail dévolue à l'enseignant de français (pensons aux corrections de textes) et à la pression sociale particulièrement forte quant à la maîtrise du code écrit aux dépens des autres composantes d'une formation globale.

B- Les performances linguistiques

À l'oral

On connaît bien là la fragilité québécoise relativement à la correction de la langue orale. L'ère des cours de diction et celle de la fierté joulisante étant désormais du passé, la société québécoise peut maintenant envisager avec plus de sérénité et d'ouverture d'esprit de se faire parler de son expression orale.

C'est à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) que les choses ont commencé à bouger en ce sens. Nous expliquerons ici comment cette université fait figure de chef de file dans le mouvement de l'évaluation de la qualité de la langue orale de tous les enseignants. Entre 1994 et 1996, Préfontaine et Lebrun, avec la collaboration de Nachbauer, ont conduit une recherche sur le sujet de l'oral des futurs enseignants, recherche subventionnée par le décanat des études de premier cycle de l'établissement et ayant amené la rédaction d'un ouvrage (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) où l'on retrouve à la fois une problématisation de la question et une série d'exercices pratiques. L'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke ont également mis en place des évaluations de la langue orale des futurs enseignants, souvent en collaboration avec l'UQAM.

La Politique institutionnelle de l'UQAM relative au français existe depuis plusieurs années. Elle a d'abord été développée pour les étudiants qui avaient échoué l'examen du ministère de l'Éducation, en leur proposant des cours pour les aider à combler leurs lacunes en langue écrite et en s'assurant que ceux-ci étaient réussis dans les délais prescrits. Dès l'été 1997, la sous-commission des études de l'UQAM a ajouté un volet *compétences avancées* à sa Politique sur la langue, pour les programmes de formation des maîtres. Cette politique touche à la fois l'oral et l'écrit. Plus précisément, on y mentionne que, dorénavant, tout futur enseignant devait, pour obtenir son diplôme, satisfaire à des normes précises en compétences à l'écrit et à l'oral en réussissant des tests *ad hoc*. L'application du volet *compétences avancées* de cette Politique est sous la responsabilité du département de Linguistique et de didactique des langues depuis son adoption.

Dès 1996, l'UQAM a mis sur pied un projet pilote d'évaluation de l'oral chez les futures enseignantes du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Plus tard, en janvier 1998, l'UQAM a adopté une nouvelle formule d'évaluation faite par des spécialistes et portant sur des sujets formels et imposés. Les trois programmes d'enseignement réformés depuis 1994 ont été touchés par cette nouvelle façon de faire, c'est-à-dire le Baccalauréat en enseignement secondaire, le Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire et le Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale). Bon an, mal an, l'UQAM évalue à l'oral environ 700 nouveaux étudiants.

L'évaluation est faite de la même façon pour tous les étudiants, quel que soit leur programme d'étude. Les exposés oraux formels de 15 minutes doivent porter sur des articles de nature pédagogique. L'enregistrement vidéo est utilisé. L'exposé doit répondre aux critères de la grille d'évaluation de Nachbauer, Préfontaine et Lebrun (1996). Cette grille d'évaluation validée est divisée en quatre volets: 1. la voix (diction et faits prosodiques); 2. la langue (morphologie, syntaxe et lexique); 3. la compétence discursive (cohérence du discours) et 4. la compétence communicative (registre et interaction). La grille est assortie d'une liste de qualités et de défauts que l'évaluateur identifie en les cochant. Il a également de l'espace pour écrire des remarques. Chaque étudiant reçoit une grille remplie, ce qui lui permet de bien comprendre les fondements de l'évaluation qui a été faite de sa prestation.

Les étudiants reçoivent une note littérale pour chacun des quatre volets de la grille d'évaluation; ces notes sont: A = très bien; B = bien; C = seuil; D = faible et E = insuffisant. Les notes D et E mènent l'étudiant vers un ou des cours de rattrapage, selon le nombre de volet de la grille qui ont été échoués. Ces cours valent un crédit, durent 15 heures et prennent la forme d'ateliers pratiques.

Mentionnons ici quelques statistiques, pour fins d'illustration. À l'UQAM, au baccalauréat en enseignement au secondaire, lors des tests de l'hiver 2000, sur une population totale d'environ 220 étudiants, 26% ont échoué au volet "voix", et au volet "morpho-syntaxe et lexique", 19% au volet "compétence discursive" et 20% au volet "compétence communicative". Ces résultats sont sensiblement les mêmes dans les deux autres programmes, soit ceux d'adaptation scolaire et sociale et de préscolaire-primaire. Ces pourcentages varient légèrement, selon qu'on regarde les résultats des différentes sessions de tests depuis 1998.

Dans le même ordre d'idées, soulignons que Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine (2000) ont mené une recherche auprès de 285 futurs enseignants de français de trois universités québécoises placés en situation de test de leur performance en oral soutenu ou soigné. Ils soulignent le peu de recherches approfondies dans le domaine. Ils ont dressé une liste des variantes familières les plus fréquemment produites par des futurs enseignants évalués, outil fort utile pour de futures recherches en éducation, sur l'oral soigné. Pour fournir un tableau plus juste des performances linguistiques de ces futurs

enseignants, ils ont analysé plus particulièrement leurs productions quant aux variantes soutenues de trois éléments linguistiques qui affichent une variation en français parlé au Québec. Il s'agit a) de la prononciation du pronom (par ex. : « i < il » ou « a < elle », b) de l'articulation de certains groupes consonantiques (par ex. : « quat'points < quatre points », c) la prononciation du « ne » dans la négation (par ex. : « j'ose pas < je n'ose pas ». Enfin, ils ont aussi mis en relief les résultats selon l'ordre d'enseignement auxquels ces futurs enseignants se destinaient. Ils suggèrent de mener une action particulière auprès des enseignants du secondaire de matières autres que le français.

À l'écrit

Nous évoquerons ici la situation de l'évaluation de l'écrit dans les universités québécoises (voir Lebrun et Préfontaine 1999) On s'attendrait à ce qu'après treize années d'études le candidat à l'admission dans un quelconque programme de premier cycle universitaire ait atteint le niveau de compétence langagière requis pour des apprentissages de haut niveau. Or, il semble que ce ne soit pas tout à fait le cas, bien qu'on ait tardé à s'en préoccuper

Pendant longtemps, le test CAFE (test autodidactique de français écrit) de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal a été le seul test diagnostique existant, au niveau universitaire. D'autres sont venus s'y ajouter, surtout durant la deuxième moitié des années quatre-vingt. Ce sont, tout particulièrement, les facultés d'éducation qui ont entrepris de sonder les habiletés linguistiques de leurs nouveaux inscrits, encore que le mouvement se soit étendu à l'ensemble des facultés dans le cas de certaines institutions comme les universités Laval et Sherbrooke. Dans le réseau des universités du Québec, le mouvement a touché toutes les constituantes.

C'est en 1985 que la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) s'est lancée dans une entreprise d'évaluation de la qualité de la langue écrite. Le 3 mai de cette année-là (CREPUQ, 1986), elle constituait un groupe de travail sur la connaissance de la langue chez les étudiants universitaires et lui confiait, entre autres, le soin de lui soumettre les recommandations appropriées. De là viennent les tests de français écrit des différentes universités. Nous ne pouvons, dans le cadre étroit de cette présentation, analyser le contenu des tests en question: on se référera au besoin à notre article de 1999, qui fait ressortir le rôle novateur des facultés des sciences de l'éducation, celles de Sherbrooke et de l'UQAM, dans le domaine.

La décision de faire passer un premier test *national* au niveau universitaire fut à ce point précipitée, au printemps 1992 que les autorités du MESS, prises de court, annoncèrent un test largement calqué sur celui de 5^e secondaire: même *lettre d'opinion*, même grille de correction, même équipe de correcteurs. La situation s'est cependant un peu corrigée par la suite: on opta pour le texte de nature argumentative, on redéfini plus précisément les critères de la grille et on haussa les critères de correction. Le 13 mai 1992 fut un jour funeste pour bien des sortants du collégial puisque 45% d'entre eux, selon les statistiques compilées par la CREPUQ (1993) échouèrent aux tests ministériels valables pour l'inscription définitive aux différents programmes universitaires. Derrière le battage

médiatique qui eut alors cours sur l'échec de l'enseignement du français aux niveaux antérieurs à l'université, il faut voir qu'il s'agissait d'une première, puisque, jusqu'alors, les différentes universités assuraient chacune à sa façon, le testing des habiletés langagières, et encore, pas depuis longtemps. Nous ne parlerons pas des statistiques d'échecs aux tests durant les années qui suivirent: ils sont disponibles auprès de la CRÉPUQ. Il faut croire qu'ils provoquèrent un mouvement de réflexion collective sur la qualité de la langue écrite des maîtres, sujet qui fait depuis, régulièrement, la manchette des journaux.

À cet égard, il conviendrait de retenir les travaux de recherches présentés par Legros, Lafontaine et Legros, Roy, Simard (1995 : 12) qui illustrent « la diversité des raisonnements linguistiques fautifs et la pauvreté des stratégies orthographiques qui se retrouvent aux ordres supérieurs d'enseignement après la formation secondaire actuelle, et ce, tant au Québec qu'en Europe ». Un numéro thématique de la Revue des sciences de l'éducation est entièrement consacré à la maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement.

Il conviendrait également de rappeler que le problème de la maîtrise langagière n'est pas résolu par un seul test d'entrée. Le Réseau des Universités du Québec l'avait bien compris, lui qui avait financé une étude longitudinale de trois ans, de 1988 à 1991 (Boyer, Roy et Roy, 1991) au cours de laquelle des étudiants de sciences de l'éducation avaient été testés à l'entrée et à la sortie sur leur degré de maîtrise du français écrit. Se basant sur leur intuition (!) voulant qu'il y ait un degré de corrélation élevé entre les compétences avancées en français écrit et les tests traditionnels de vocabulaire-grammaire-orthographe, les auteurs ont surtout corrigé, dans le texte de 300 mots demandé, les erreurs portant sur ces éléments. Ils ont cependant tenu compte de certains phénomènes textuels tels les relations interphrastiques, particulièrement par le biais des anaphores, de même que de la concordance des temps. Ils ont remarqué que les fautes diminuent généralement de moitié, de l'entrée à la sortie du programme universitaire, surtout chez les sujets qui ont suivi les cours d'appoint universitaires (de 20 fautes à 10 fautes par texte). Il est difficile, par contre, de vérifier l'impact réel de ces cours d'appoint, puisque ceux qui ne les ont pas suivis ont exactement le même résultat au test et au retest, soit 10 fautes. Le Réseau des Universités du Québec a également financé en 1993 une recherche sur les compétences dites avancées. Reprenant l'une des recommandations de la CREPUQ de 1986, il voulait ainsi s'assurer de la hausse des compétences langagières entre l'entrée et la sortie des études universitaires. Le Groupe de travail (Lebrun, Boyer et Nachbauer, 1993) a produit une grille d'habiletés en oral, en écrit et en lecture, de même que des exemples de tâches langagières à intégrer éventuellement dans tous les cours de formation universitaire.

Cependant, parallèlement à ces travaux, une refonte du système de testing s'amorçait, issue elle-même de la réforme des cours de français du collégial. Les choses évoluèrent de telle façon que dès 1996, ce furent les cégeps qui évaluèrent la langue écrite de leurs finissants; cette procédure remplaça peu à peu l'évaluation à l'entrée des universités, sauf pour les programmes de formation des maîtres, qui continuèrent à sonder, à l'entrée, leurs

étudiants. Les cégeps évaluent la qualité de la langue écrite des finissants par le biais d'une dissertation littéraire de 900 mots où sont notées non seulement les erreurs relatives au contenu, ou encore, les faiblesses de l'argumentation ou de la démonstration, mais encore la morphosyntaxe et le lexique. Dans les universités, au contraire, les tests de langue sont surtout centrés sur la grammaire.

Même si les taux de succès à ces tests du collégial sont à la hausse depuis 1996, des observateurs chevronnés (De Villers, 1999) n'ont pas manqué de souligner l'aspect partial de l'exercice: voulant faire passer le plus de cégépiens possible, on a assoupli les critères au fil des ans, de telle sorte que, partant de 78 % de réussite en mai 1996, on a eu 83,6 % de réussite en décembre 1996 et 88,3 % de réussite en octobre 1998. Le succès au test est une condition *sine qua non* de diplomation depuis que la ministre Robillard en a décidé ainsi dans sa réforme .

Illustrons la situation universitaire en prenant le cas de l'UQAM. Pour vérifier la compétence en français écrit, l'UQAM utilise un test validé; des versions équivalentes d'un même niveau de difficulté ont été mises au point en 1990 et des versions équivalentes d'un niveau de difficulté plus grand ont été réalisées en 1996. Ces dernières versions sont utilisées uniquement pour les étudiants de la concentration français du Baccalauréat en enseignement secondaire. Toutes les versions de ce test portent sur différents aspects de la langue comme l'accord du sujet avec le verbe, les participes passés, la concordance des temps, la ponctuation, etc. Ce test permet de compléter celui de production écrite imposé par le ministère de l'Éducation. La note de passage est de 70 % pour tous les étudiants des programmes de formation d'enseignants sauf ceux de la concentration français du Baccalauréat en enseignement secondaire qui doivent obtenir la note de 80 % compte tenu de leur concentration d'étude. Sauf pour ces derniers, un examen de reprise (une autre version du même test) peut être fait pendant la première année de leurs études dans le programme. S'ils échouent cette reprise, ils doivent alors suivre obligatoirement un cours de grammaire.

Donnons quelques résultats des tests écrits de l'UQAM, à titre illustratif. Lors de la passation de mai-juin 2000, le taux moyen d'échec aux tests, tous programmes confondus, était de 63%. Si l'on ventile les résultats par programme, on remarque que ce sont les étudiants en formation préscolaire-primaire qui s'en tirent le mieux avec 46% d'échecs alors que les futurs enseignants de mathématiques obtiennent un catastrophique 80% d'échecs. Les futurs enseignants de français au secondaire, dont le test est plus difficile et le seuil de passage très élevé (à 80%, rappelons-le), connaissent 63% d'échecs. Ces résultats varient peu, d'une session de passation à l'autre. Lors des sessions de reprise du test, plus de la moitié échouent à nouveau.

Deuxième partie: la qualité de la langue à l'école

Si l'on se reporte au document ministériel qualifié habituellement de Livre vert (MEQ, 1980) sur les finalités de l'éducation, on note que la maîtrise langagière fait partie des

aspirations élevées de nos gouvernants à l'endroit des petits Québécois: «L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme [...] le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle.»(p. 28). Même son de cloche, quelques années plus tard, dans deux documents émanant, dans un cas du Conseil de la langue française (1987), dans l'autre, du Conseil supérieur de l'éducation (1987) . Il apparaît impérieux plus que jamais, dans le contexte actuel de réforme de la formation des maîtres et de l'émergence de nouveaux programmes axés sur les compétences, de préciser les besoins langagiers de nos étudiants et de voir à ce que nos facultés et départements d'éducation en tiennent compte dans les programmes de formation à l'enseignement.

L'établissement d'une norme d'ici

Il convient de compléter ce qui vient d'être dit sur les compétences en se penchant sur l'incontournable question de la norme. Dès 1977, l'Association québécoise des professeurs de français prenait parti pour le «français standard d'ici», le définissant comme «la variété socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle» (p. 11). Gagné (1983) penche pour une augmentation du répertoire linguistique des enfants en fonction des situations de communication, ce qui n'exige pas la suppression des variantes, mais l'acquisition, à l'école de variantes plus formelles. Le maître, selon lui, doit à la fois pratiquer une pédagogie de la langue (centrée sur le code) et une pédagogie de la parole.

Corbeil (1993) rappelle opportunément qu'il existe une norme pour chaque registre de langue et que chaque norme se base sur des critères impressionnistes.

L'école a pour mission d'amener les élèves à la maîtrise de la langue standard en langue parlée et en langue écrite. Il ne s'agit pas de condamner les usages non standard, mais de leur opposer la connaissance et l'utilisation naturelle des usages standard. En fait, l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à l'autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite. (p. 28)

On s'étonne un peu toutefois que, pour Corbeil, les Québécois soient «parfaitement capables» (sic) de reconnaître ceux qui parlent et écrivent bien. Il faut avoir vécu l'évaluation de l'expression orale de jeunes adultes universitaires pour se rendre compte que, pour la majorité d'entre eux, il y a absence de distinction, à l'oral, entre registre familier et registre correct.

Tant pour la prononciation que pour la morphologie, et complétant en cela le travail de Gagné (1983), Corbeil (1993) mentionne les phénomènes linguistiques québécois à accepter, à surveiller et à corriger, en langue standard. Il note le peu de différence entre le français québécois et le français de France quant à la syntaxe et souligne la difficulté de passer d'un oral standard à un écrit standard, pour un élève. Au plan lexical, Corbeil met de l'avant des critères d'acceptation de québécismes et des critères de détermination et

d'acceptation d'anglicismes, tout en soulignant la difficulté à cerner cet aspect de la langue dans les divers registres.

L'inscription des compétences et des besoins langagiers dans l'institution scolaire québécoise

Nous appuyons la position de deux organismes consultatifs du gouvernement québécois, à savoir le Conseil de la langue française et le Conseil supérieur de l'éducation. Pour les besoins de la cause, le Conseil de la langue française (1987) distingue la compétence en langue générale et celle en langue de spécialité. Seule la première nous préoccupera ici. Le premier niveau correspond à l'alphabétisation: nous le laissons également de côté pour nous intéresser aux deux autres niveaux, ceux dont on parle tant, à la fois dans les médias et dans le discours institutionnel sur la qualité de la langue. Il s'agit tout d'abord de ce qu'on appelle la *formation de base*, ainsi définie (1987, p. 34):

acquisition d'un ensemble d'habiletés langagières plus poussées (que dans le cas du niveau d'alphabétisation), communes aux diverses exigences qu'impose la vie en société. [Elle] se définit par la maîtrise d'un français oral et écrit correct, d'un vocabulaire relativement étendu, par la capacité d'écrire et de s'exprimer oralement d'une manière claire et cohérente: à cela s'ajoutent la capacité de comprendre des textes écrits et oraux de caractère général, une certaine capacité de synthèse et de sens critique.

Le partage des responsabilités entre enseignants

La qualité de la langue, même celle des futurs enseignants et à fortiori celle des élèves auxquels ils enseigneront est une responsabilité partagée. À cet effet, Proulx (1994) soutient que cette responsabilité exige un arrimage vertical entre les ordres d'enseignement et horizontal entre les acteurs aux moments de la formation dispensée. Elle est donc celle de chaque enseignant, de l'école, des milieux de formation et de la communauté et MEQ et des syndicats, de la société civile. Voici, tirés des commentaires des étudiants concernant les conditions favorables à leur apprentissage, des pistes qui aident à développer un souci d'une langue de qualité et de son enseignement systématique à tous les plans.

Certes, il s'agit de la responsabilité du professeur de français mais aussi de celle de chaque enseignant. On ne peut considérer le français au même titre qu'une autre « matière scolaire ». Le français n'est pas à strictement parler une matière: on rédige toujours en français, on parle, discute, résout des problèmes, décrit son environnement en français; on explique des phénomènes naturels en français : toutes ces tâches ne devraient pas être effectuées dans un français de piètre qualité. Savoir que la langue, c'est important pour tous et en toutes circonstances soutient la motivation. Dans cet esprit, Legros, Montallin et van der Brempt (1995), de même que Fraisse (1995), soulignent que le français est un moyen et non une fin et qu'il conviendrait d'exploiter des formes plus variées que le texte argumentatif; ils notent la richesse, tant en lecture qu'en écriture, du résumé, du compte rendu critique, de l'analyse et de la description, formes trop souvent délaissées.

La responsabilité de *l'enseignant de français*: est de privilégier une pédagogie décloisonnée et ouverte à la culture et non pas une réduction de l'enseignement à la maîtrise du code écrit en dehors de tâches signifiantes où la norme est peu susceptible de jouer. Comme le fait remarquer Viau (1994), l'important c'est d'apprendre à s'exprimer adéquatement en toutes circonstances et non pas à ne pas faire de fautes. Il faut choisir un matériel didactique riche au plan culturel, exploiter les ouvrages de littérature d'ici et de la Francophonie, développer systématiquement l'enseignement du vocabulaire, donner du temps à la correction des textes des élèves, ne pas se restreindre au matériel périmé, aux dictionnaires dépassés, aux oeuvres parce qu'elles ont été achetées l'année précédente ou aux extraits de texte: avoir la possibilité d'acheter de beaux livres, d'aller à la bibliothèque, surtout en milieu défavorisé. Un directeur d'école, par exemple, ne devrait pas sacrifier les fonds destinés aux achats de livres pour la bibliothèque et les consacrer à l'achat de logiciels. Une attention particulière devrait être accordée à tous les types de textes, entre autres poésie, chanson, théâtre, trop souvent délaissés, car ils exigent plus d'investissement en temps et en préparation. Il faut se rappeler que l'enseignant doit être un modèle pour ses élèves et que cela passe par un travail sur soi comme médiateur culturel: développement du goût de lire, d'exploration pour soi de la littérature, souci personnel de bien parler, sans affectation. Une enquête sur la tâche de l'enseignante et de l'enseignant de français au secondaire (Baribeau, Lacroix, Simard, 1996) laissait bien voir que les activités reliées à la grammaire, à l'orthographe et à la conjugaison occupent 38.1% du temps de classe (voir Tableau ci-dessous) et que la part réservée à l'oral (8.6%) demeure fort réduite. Il en est de même pour les sorties culturelles (1,1%). Nous sommes loin des proportions établies par le MEQ.

Les différentes activités d'enseignement

| Tâche | Pourcentage de temps consacré |
|--|--------------------------------------|
| 1. Communication orale | 8,6% |
| 2. Lecture de textes littéraires | 13,6% |
| 3. Lecture de textes utilitaires# | 6.2% |
| 4. Recherche en bibliothèque | 2.7% |
| 5. Lecture libre à la bibliothèque ou en classe | 6.7% |
| 6. Écriture de textes | 20.2% |
| 7. Leçons et exercices de grammaire | 22.6% |
| 8. Dictées | 8.1% |
| 9. Conjugaison | 7.4% |
| 10. Sorties culturelles (théâtre, musée, cinéma) | 1.1% |
| 11. Autres activités réalisées avec les élèves | 2.4% |

Les défis à relever

Le développement de la conscience linguistique de l'élève par l'enseignant

L'éducation a ceci de bien singulier: l'apprenant a toujours le dernier mot. Le grand défi consiste à présenter à nos jeunes une vision de leur avenir où le français en constitue une pièce maîtresse. Un enseignant passionné peut intéresser les jeunes (ce qui demande une grande énergie dans les conditions actuelles), les ouvrir à la culture à laquelle ils sont sensibles, quoiqu'on en dise. Les jeunes vibrent à la poésie de certaines chansons, ils sont curieux de théâtre, ils aiment discuter, argumenter, avoir des mots pour défendre leurs points de vue, travailler en français avec des outils informatiques et papiers adéquats). Il faut les amener à améliorer leur langue maternelle. (ou d'adoption) en présentant la chose comme un défi personnel et social.

Des écoles ayant des projets touchant la qualité de la langue

Les écoles du début de ce millénaire connaissent une arrivée massive de jeunes enseignants. Il convient de favoriser leur insertion professionnelle en leur donnant des tâches où ils pourront mettre en pratique un enseignement renouvelé du français et leur offrir un soutien systématique à cet effet. Une école performante doit aussi être une école « cultivée ». L'école devrait avoir une politique de la langue et tous les enseignants devraient en faire la promotion. Des budgets spéciaux devraient être accordés à cet effet par les commissions scolaires.

Une sensibilisation des milieux de formation à la culture au sens large et à une didactique intégrée

Pourquoi ne pas imaginer des programmes de formation où les activités culturelles auraient leur place au même titre que les activités scientifiques ou professionnelles? Pourquoi ne pas mettre en place un véritable programme de formation, au delà des activités-cours? Il ne faut pas oublier que l'enseignant est un médiateur culturel et que ce rôle, souvent implicite, transcende les programmes officiels. On peut véritablement penser à un engagement culturel des enseignants, les aider à établir et développer à l'école la notion de patrimoine culturel et en faire l'objet de projets transdisciplinaires favorisés par l'implantation, tant au primaire qu'au secondaire, d'un programme misant sur les compétences transversales.

Au niveau de la formation linguistique et littéraire des enseignants, il conviendrait de conserver les cours de littérature de jeunesse, de prolonger la formation linguistique et littéraire, d'offrir à tous des cours de didactique de la grammaire; de généraliser la didactique de l'écriture, de la lecture et de l'oral aux autres profils disciplinaires; de favoriser des projets intégrant les diverses didactiques dans une optique culturelle et, comme le précise Lépine (1995) de porter une attention spéciale aux enseignements correctifs qui exigent de l'élève une déconstruction des attitudes négatives face à la langue et des stratégies erronées héritées des nombreux cours suivis.

Il s'agit d'éveiller les jeunes maîtres aux réalités linguistiques nationales et internationales, tout en les rendant conscients de leurs performances linguistiques individuelles. Il convient d'éveiller leur responsabilité sociale, tout particulièrement celle des enseignants de français. Il faut aussi, comme le suggère Lépine (1995) que les universités définissent

la compétence langagière requise pour la poursuite d'études supérieures et pour l'exercice non seulement de la profession enseignante, mais aussi de toute profession.

Toute politique universitaire de qualité de la langue doit s'appuyer sur une vision précise de ce que l'on veut savoir au moment du diagnostic et du niveau de compétence de communication que l'on souhaite voir atteint par l'étudiant au terme de ses études. Autrement dit, tests, notes de passage, cours et sanctions doivent s'organiser logiquement autour d'une définition claire de la compétence langagière de l'étudiant de niveau universitaire. Ainsi armé d'une représentation complète et concrète de l'objectif visé, on peut le justifier devant l'étudiant, le professeur et la société, et d'autre part, définir des enseignements pertinents. (p.22)

Une action concertée du MEQ, des syndicats et de la société civile

Les enseignants souhaitent sortir d'une culture de la technicité et des évaluations à outrance ou maniaques qui sont leur lot depuis une vingtaine d'années. Les universités ont commencé à favoriser l'indépendance par rapport aux manuels; cette attitude doit être relayée par le milieu scolaire. Il faut encourager le travail d'équipe et l'apprentissage collectif, ceci, tant pour les enseignants que les élèves. Nous souhaitons que les syndicats s'engagent résolument dans un processus de professionnalisation de la fonction enseignante, ce qui pourrait rehausser leur image, fort malmenée par les médias, surtout en ce qui regarde les compétences linguistiques. Il appartient également de lutter pour établir des incitatifs de qualité à la formation continue, spécialement chez les jeunes enseignants et surtout ceux de français.

Nous n'aurions garde d'oublier les parents: ceux-ci ont un rôle dans les comités d'établissement, mais on pourrait élargir celui-ci. Ils ont une importance déterminante dans l'apprentissage d'une langue de qualité. Une étude devrait également être faite sur le rôle des médias: ils dénigrent trop souvent, à travers leurs cris d'alarme concernant la qualité du français, la performance des enseignants, alors qu'il s'agit d'une responsabilité collective.

Conclusion

Ce que nous voulons faire ressortir par nos propos est le fait que l'école québécoise a besoin d'enseignants (surtout d'enseignants de français) à la conscience linguistique éveillée et engagés culturellement, qui peuvent bénéficier de l'appui non seulement de leur corporation professionnelle, mais également de la société civile tout entière. Les débuts de notre présentation, qui évoquent les représentations et performances de ces enseignants face à la langue font ressortir leur sensibilisation très grande face à cette question. Les balises nous semblent établies pour un "programme professionnel visant la qualité de la langue des enseignants". Ce programme miserait sur la connaissance du français, mais également sur la passion de la langue et le désir de la faire partager. Il faut passer d'une pédagogie de la pénalisation à une pédagogie de la responsabilisation.

Références bibliographiques

- Association québécoise des enseignants de français (AQPF) et E. Bessette (1977). Le congrès du dixième anniversaire; les résolutions de l'assemblée générale. *Québec français*, 28, 10-12.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (1997). Représentations de l'objet "langue" chez les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Eds) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. (pp 109-124). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2000). Analyse d'incidents critiques en formation des maîtres. Dans C. Lessard et C. Gervais (Eds) *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*.(pp 263-280). Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Baribeau, C., Lacroix, D., Simard, C. (1996). La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire. *Québec français*, 102, 44-47
- Boyer, J.-Y., Roy, J.A., Roy, R.C. (1991). Les enseignants apprennent-ils à écrire à l'université? *Québec français* no 80, 41-43.
- Cajole-Laganière, H. et P. Martel (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture/Presses de l'Université Laval, collection "Diagnostic".
- Conseil de la langue française (CLF) (1987). *Le français à l'école aujourd'hui et demain. Rapport du CLF sur l'enseignement du français langue maternelle*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école, une responsabilité partagée. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, CLF, octobre.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer? *Vie pédagogique*, 86, 27-30.
- CREPUQ (Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec) (1986). *La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires*. Rapport du groupe de travail sur la connaissance de la langue préparé à l'intention du Comité des affaires académiques. Montréal: CREPUQ, mars.
- CREPUQ (Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec) (1993). *Les résultats obtenus aux tests de français du ministère*. Document interne à l'intention du Groupe de travail. Montréal: CREPUQ.
- De Villers, M.-É. (1999). Tests de français du ministère; des résultats non significatifs. *Le Devoir*, jeudi 4 mars, page A6.
- Fayol, M. (1984). *Le récit et sa construction*. Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Fraisse, E. (1995). Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXI, numéro 1, 37-58.
- Gagné, G. (1983). La norme du français dans les écoles du Québec. In G. Bibeau (dir.), *L'éducation et le français au Québec. Actes du congrès Langue et société au Québec, tome IV* (pp 201-222). Québec: Québec français, Association québécoise des

- professeurs de français et Conseil de la langue française.
- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. et Préfontaine, C. (2000), La langue parlée des futurs enseignants du Québec, *Dialogues et cultures*, no 44, 21-28
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Hayes J.R., et Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing process. Dans L.Gregg et E. Steinberg (eds). *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach* (pp. 3-36). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Lebrun, M. et C. Baribeau (1998). La langue et son apprentissage-enseignement chez les étudiants en formation des maîtres. *Québec français*, été 1998, no 110, pp 40-42..
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2000). Dans le cadre du 13e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), à l'Université de Sherbrooke, du 26 au 30 juin, communication intitulée "L'apport du questionnaire et de l'entrevue de recherche dans la mise en discours de l'expérience chez les novices en enseignement".
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2000). Dans le cadre du 68e congrès de l'ACFAS, au colloque de l'ARQ (Association pour la recherche qualitative), les 15 et 16 mai, communication intitulée "Défis et enjeux du premier contact sur le terrain entre chercheurs et praticiens en recherche qualitative"
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2000). Dans le cadre du Xe congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) à Paris, du 17 au 21 juillet, communication intitulée "Modernité et diversité des représentations de la langue et de son enseignement-apprentissage en formation des maîtres".
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2000). Dans le cadre de la 5e Biennale Éducation Formation du 12 au 15 avril à Paris, communication intitulée "Les événements marquants chez des stagiaires en enseignement du français: vers un répertoire d'illustrations en didactique".
- Lebrun, M. et Préfontaine, C. (1999). La langue de l'enseignant: défi social et préoccupations institutionnelles. *Terminogramme*, no 91-92 (septembre), Office de la langue française, 65-90.
- Lebrun, M., Boyer, J.-Y. et Nachbauer, M. (1993). *Plan de formation en français avancé et d'évaluation de la compétence langagière et linguistique à l'intention des étudiants du premier cycle dans le réseau de l'université du Québec*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Décanat des études de premier cycle.
- Lépine, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXI, no 1, 17-36.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue, un projet de société*. Québec: Conseil de la langue française. 355 p.
- MESS (Ministère de l'enseignement supérieur et de la science) (1993). *Analyse détaillée des erreurs. Test de français. Épreuve du 13 mai 1992*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1980). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Monballin, M. van der Brempt, M., Legros, G. (1995). Maîtrise le français écrit à l'université : un simple problème de langue? *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXI, numéro 1, 59-74

- Nachbauer, M., Préfontaine, Cl. et Lebrun, M. (1996). L'évaluation de la qualité de l'oral chez les futurs maîtres. *Vie pédagogique*, 101, 12-15.
- Nonnon, E. (1994). La didactique de l'oral, un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. *La lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle*, Saint-Cloud, no 15, 3-9
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Logiques.
- Préfontaine, C. et Fortier, G. (1992). Besoins d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (éds). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. (pp 105-124). Montréal: Logiques.
- Préfontaine, C., Lebrun, M., Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Logiques, Montréal, 255p.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Logiques.
- Proulx, J. (1994). L'arrimage entre les ordres d'enseignement dans l'enseignement du français : une double perspective. Dans C. Préfontaine, G. Fortier (éds). *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?.* Montréal : Logiques.
- UQAM (1988). *Premiers éléments d'une politique de la langue à l'UQAM. Rapport du comité d'élaboration d'une politique du français écrit*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Décanat des études de premier cycle.
- Viau, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'université au regard du français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXI, numéro 1, 197-216