



L'AVENIR DU FRANÇAIS AU QUÉBEC

Dans un contexte de mise en concurrence linguistique
entre les établissements d'enseignement

Présenté au conseil fédéral les 7, 8 et 9 décembre 2022

Rédaction :

*Ann COMTOIS, Stéphane DANIAU, Sylvain LAROSE, Ricardo PENAFIEL et Isabelle PONTBRIAND
(Comité école et société);*

Leila BDEIR (Comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation);

Diane LABELLE (consultante autochtone);

sous la responsabilité politique de Benoît LACOURSIÈRE, secrétaire général et trésorier.

Mise en page et révision linguistique :

Jocelyne ASSELIN

Table des matières

1.	MISE EN CONTEXTE ET MANDAT	1
2.	CADRES LINGUISTIQUE ET POLITIQUE AU QUÉBEC – SURVOL HISTORIQUE	4
2.1.	Rôle linguistique des États	4
2.1.1.	Langues nationales et minoritaires	4
2.1.2.	La Francophonie : une image tronquée du fait français dans le monde	8
2.2.	Origines des dynamiques linguistiques au Québec	10
2.3.	Portrait linguistique actuel (statistiques)	16
2.3.1	Est-ce que le français est en déclin au Québec ?	17
2.3.2	Est-ce que le français se porte si bien que ça au Québec ?	18
2.3.3.	Discours sur l'immigration de masse et ses impacts	20
3.	ANALYSE DE LA STRUCTURE CONCURRENTIELLE – PRINCIPAUX CONSTATS	23
3.1.	Portrait linguistique de l'emploi à Montréal et au Québec	23
3.1.1.	La mondialisation : triomphe de l'anglais ?	23
3.1.2.	La valorisation de l'anglais comme langue de travail	25
3.1.2.1	Portrait de l'utilisation du français et de l'anglais au travail	25
3.1.2.2	Contextes d'utilisation des langues au travail	26
3.1.2.3	Exigences d'embauche des employeurs	26
3.1.2.4	Revenus du travail en fonction des langues parlées	27
3.1.2.5	Hiérarchie dans le monde du travail	29
3.1.2.6	Impacts du projet de la Loi 14 de 2022 dans les milieux de travail	31
3.1.2.7.	Anticipation des jeunes dans le choix d'un établissement d'enseignement supérieur	33
3.2.	Dynamiques linguistiques à l'université	41
3.2.1.	L'anglais comme <i>lingua franca</i> scientifique et ses impacts sur l'enseignement et la recherche	41
3.2.2.	Pression à l'offre de cours ou de programmes en anglais (en présence et à distance) et impacts sur les établissements en région	44
3.3.	Dynamiques linguistiques au cégep	48
3.3.1.	Évolution des devis ministériels des collèges et laxisme dans leur application	48
3.3.2.	Concurrence linguistique dans l'offre de cours et de programmes	53
3.3.3.	Les cours de français et d'anglais de la formation générale	54
3.3.3.1	Les cours de français et d'anglais, langues d'enseignement et littérature	55
3.3.3.2	Les cours de français et d'anglais, langues secondes	65
3.4.	L'enseignement du français et de l'anglais au primaire et au secondaire	69
3.4.1	Le nombre d'heures d'enseignement du français et de l'anglais au primaire et au secondaire	70
3.4.2	Les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) quant à l'apprentissage des langues secondes	72

3.4.3	De l'apport des langues dans la formation	74
3.4.4	Anglais intensif : état de la question	76
4.	LA FRANCISATION DES PERSONNES IMMIGRANTES	77
4.1.	Classes d'accueil à tous les ordres d'enseignement	77
4.2.	Francisation des adultes	82
4.3.	Francisation en milieu de travail	85
4.4.	Statut d'immigration et impact sur la francisation	86
4.5.	La marchandisation des étudiantes et des étudiants internationaux dans la dynamique de concurrence linguistique	87
5.	LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AUTOCHTONES DANS LA DYNAMIQUE LINGUISTIQUE CONCURRENTIELLE	92
5.1.	Mise en contexte	92
5.2.	Méthodologie	93
5.3.	Survol historique	94
5.4.	Impact des politiques linguistiques sur les communautés autochtones	100
5.5.	Pistes pour l'avenir	101
6.	PRINCIPAUX CONSTATS ET RECOMMANDATIONS	102
1.	Dans les milieux de travail (en général)	104
2.	Éducation primaire et secondaire	105
3.	Au collégial	106
4.	Dans les universités	107
5.	Francisation en milieu scolaire	107
6.	Reconnaissance des spécificités des peuples autochtones	108
7.	Culture québécoise	109
8.	Actions conjointes de la FNEEQ et de ses syndicats affiliés	109
	ANNEXE 1 – LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS LES CÉGEPS ET PROJET DE LOI 96 RECOMMANDATIONS DES RÉUNIONS DU CONSEIL FÉDÉRAL DES MOIS DE SEPTEMBRE 2021 ET 2022	111
	ANNEXE 2 – ÉVOLUTION DES DEVIS DES CÉGEPS À PARTIR DES DONNÉES DU MAOB	113
	ANNEXE 3 – PROTECTION DES CONDITIONS DE TRAVAIL ET DES EMPLOIS (LOI 14) PLAN D'ACTION (réunion du regroupement cégep des 29-30 septembre 2022)	115
	ANNEXE 4 – PROGRAMMES OFFERTS EN ANGLAIS DANS DES COLLÈGES FRANCOPHONES	116
	MÉDIAGRAPHIE	117

1. Mise en contexte et mandat

Le présent rapport vise à donner suite aux mandats **d'études, de réflexion et d'analyse** confiés par les délégué-es lors des conseils fédéraux des mois de septembre 2021 et 2022.

L'opérationnalisation des autres propositions adoptées en septembre 2021 et 2022 ne relève pas du mandat confié aux comités. Celle-ci relève plutôt des actions à entreprendre par la FNEEQ.

Ce rapport et les recommandations associées ne visent pas à confirmer ou à désavouer les positions que le Conseil fédéral a décidé d'adopter avant la production dudit rapport, mais à les compléter par des propositions susceptibles de contrer la concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement supérieur et à assurer la défense, la promotion et la valorisation de la langue française ainsi que de la culture québécoise.

Le rapport qui vous est présenté découle du mandat confié aux comités fédéraux lors de la réunion extraordinaire du conseil fédéral du 3 septembre 2021. Le mandat se lit comme suit :

Que les comités de la FNEEQ approfondissent et élargissent la réflexion en intégrant les enjeux de cohérence des réseaux et de concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur francophones et anglophones induits par la dimension linguistique, particulièrement dans la grande région de Montréal, afin que la fédération prenne une position précise sur ces enjeux au conseil fédéral de mai 2022.

Compte tenu également de la recommandation demandant « [q]ue la FNEEQ se préoccupe des effets sur l'intégration des immigrants des mesures restrictives qui visent l'éducation postsecondaire du PL 96¹, et la loi éventuelle, ainsi que sur le potentiel de marginalisation et/ou d'exclusion des populations racisées de ces mesures », le comité exécutif de la FNEEQ a ciblé comme comités interpellés par ces mandats le comité école et société, le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation ainsi que le comité précarité, relève et vie syndicales. Compte tenu du nombre de personnes impliquées, il a été convenu de reporter au conseil fédéral de décembre 2022 la présentation du présent rapport, un plan de travail ayant été présenté au conseil fédéral de mai 2022. La rédaction de ce rapport a principalement été assumée par les membres du comité école et société de même que par Leila Bdeir du comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation.

Ce rapport est inusité compte tenu du sujet traité et de sa chronologie. Habituellement de tels rapports sont rédigés et guident la prise de position de la fédération. Celui-ci fait figure d'exception, la fédération ayant déjà pris position sur l'enjeu très précis du projet de loi 96 lors des conseils fédéraux de septembre

¹ Notez que nous allons employer de façon indistincte les expressions « projet de loi 96 » et « loi 14 de 2022 » pour décrire le même texte législatif aussi connu comme *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*.

2021 et de septembre 2022. L'actualité politique est particulièrement en cause dans la chronologie des événements. Il convient de le rappeler.

Chronologie

En prévision du 33^e Congrès fédéral, lequel s'est déroulé en juin 2021, le Syndicat des professeur-es du Cégep de Saint-Laurent a soumis une proposition invitant la FNEEQ à prendre :

[...] une position de principe critiquant la dynamique de concurrence induite par la dimension linguistique entre les cégeps francophones et anglophones qui se fait au détriment des cégeps francophones dans la grande région de Montréal. Que la FNEEQ amorce une réflexion en vue d'une prise de position précise sur cet enjeu au conseil fédéral de décembre 2021 (FNEEQ, 2021-b).

Toutefois, quelques jours avant le congrès, le 13 mai 2021, le gouvernement déposait à l'Assemblée nationale le projet de loi 96, lequel modifiait substantiellement la Charte de la langue française, notamment en matière d'éducation et d'enseignement supérieur. Il s'est avéré que ce nouveau projet de loi était assez substantiel et que le temps accordé à ce débat lors du congrès n'était pas suffisant. Il fut alors convenu de *référer* à un conseil fédéral extraordinaire l'adoption d'une proposition.

Ce conseil fut tenu le 3 septembre 2021 et a abouti à l'adoption d'une longue recommandation sur les éléments du projet de loi concernant l'enseignement supérieur. Celle-ci prévoyait notamment l'opposition à l'application des articles 72 et 73 de la Charte de la langue française au réseau. À la suite de ce conseil fédéral, la FNEEQ a soumis un mémoire à la commission parlementaire chargée de son étude. La CSN a fait de même ; elle a été reçue par la commission et a relayé la posture alors majoritaire de la FNEEQ.

L'étude détaillée du projet de loi s'est tenue du 23 novembre 2021 au 14 avril 2022 et a mené à plusieurs amendements au projet de loi, parmi lesquels l'instauration de trois cours (**en** ou **de**) français dans les collèges anglophones et au gel des effectifs étudiants de ces collèges. Le projet de loi est finalement adopté par l'Assemblée nationale le 24 mai et sanctionné le 1^{er} juin 2022. Ses dispositions entrent en vigueur à des dates différées entre le 1^{er} juin 2022 et juin 2025.

Parallèlement à ce débat parlementaire, un certain nombre d'assemblées générales des syndicats affiliés à notre fédération et à la Fédération de l'enseignement collégial (FEC-CSQ) adoptent des résolutions en faveur de l'application des clauses scolaires de la Loi 101 à l'ordre collégial. À ce jour, 29 syndicats du regroupement cégep et 2 syndicats du regroupement privé de la FNEEQ ont des mandats en ce sens. Le 31 mars 2022, le secrétariat général de la FNEEQ recevait un avis de motion visant à faire reconsidérer la position de la FNEEQ sur la Loi 101. Le bureau fédéral de la FNEEQ convoquait alors une réunion extraordinaire du conseil fédéral pour le 8 septembre 2022.

Lors de ce conseil fédéral extraordinaire, les délégué-es présent-es ont majoritairement voté en faveur d'une révision de la position fédérale², la FNEEQ revendiquant maintenant l'application de la Charte de la langue française au réseau collégial, et ce, de manière graduelle et organisée, dans le respect et la

² Le détail de cette révision de la position fédérale se trouve à l'annexe 1

protection des emplois. Il a aussi été résolu « qu'advenant l'application des articles 72 et 73 de la Charte de la langue française aux réseaux collégial et universitaire, la FNEEQ revendique un protocole détaillé de transition et d'intégration assurant la protection intégrale des emplois. » Finalement, le conseil fédéral a proposé que la fédération,

[...] à partir des réflexions en cours et d'une veille sur les effets de la mise en œuvre de la Loi 14 de 2022 (le projet de loi 96 tel qu'adopté), élabore des revendications et un plan d'action sur les moyens d'assurer la défense, la promotion et la valorisation de la langue française et de la culture québécoise. Que cette réflexion porte autant sur les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur que sur la vie économique (monde du travail), culturelle et sociale (FNEEQ, 2022-a).

Par ailleurs, le comité reconnaît qu'il se trouve, à l'instar de l'ensemble de la fédération, au cœur d'un débat qui polarise et divise sur des questions fondamentales, voire existentielles. Il est nécessaire de rappeler le rapport dialectique présent au Québec et au Canada sur ces enjeux. Les francophones constituent une majorité au Québec, mais une minorité en Amérique du Nord. À contrario, les anglophones constituent une minorité au Québec, mais une majorité en Amérique du Nord. Les débats sur la langue, la culture ou l'identité québécoise reposent notamment sur des statistiques, des chiffres, que l'on peut interpréter de différentes façons. Ces interprétations reposent sur des postures théoriques ou épistémologiques qui peuvent se confondre avec des orientations politiques.

Ce rapport est le fruit des échanges entre ses rédactrices et rédacteurs. Il présente des analyses et des réflexions aussi diverses que celles-ci et ceux-ci. Tout travail de rédaction en collectif implique des délibérations et des choix, et nous sommes conscientes et conscients que, devant un sujet aussi complexe et polarisant, le consensus est difficile à atteindre. Ainsi, nous invitons les lectrices et lecteurs à faire preuve de la même tolérance, nuance et ouverture que nous avons eues lors des débats entre membres des comités ayant rédigé ce dossier.

En tenant compte des préoccupations syndicales historiques de la fédération, nous avons tenté d'insister dans nos analyses sur la lutte aux inégalités socio-économiques dans une perspective sensible à l'intersectionnalité. Aussi, nous avons tâché de limiter la taille de ce rapport dans les circonstances où certaines sections pourraient faire l'objet de mémoires ou de thèses à elles seules. Notez également que le comité a décidé, faute de temps, de ne pas utiliser de perspective critique face à certaines définitions de termes employés sur les questions linguistiques (par exemple, que veut dire « allophone » ou « multilingue » ?). Les statistiques seront ainsi présentées telles que relevées dans nos lectures et pouvant ainsi faire l'objet d'une compréhension différente d'un auteur ou d'une autrice à l'autre.

Ainsi, dans le cadre de ce rapport nous effectuerons d'abord un survol historique des cadres linguistique et politique au Québec dans lequel nous allons dresser l'origine des dynamiques linguistiques propres au Québec. Nous allons également analyser les principales statistiques concernant la démographie linguistique.

Dans la section 3 de ce rapport, nous allons analyser les structures concurrentielles des langues en regard du marché du travail, dans les universités, dans les cégeps ainsi qu'au primaire et secondaire.

La section 4 de ce rapport sera dédiée à l'enjeu de la francisation des personnes immigrantes.

La section 5 du rapport portera sur la situation des étudiantes et des étudiants autochtones. À cet égard, il nous est rapidement apparu nécessaire de traiter de cet enjeu spécifique car, comme dans de trop nombreux autres sujets, les peuples autochtones sont effacés dans le cadre des dualités Québec-Canada ou anglais-français. Nous devons reconnaître que les langues autochtones sont en péril en raison des politiques coloniales appliquées par les différents gouvernements. À cet égard, nous avons fait nôtre la proposition adoptée lors du dernier congrès, à savoir

[q]ue la FNEEQ porte des revendications du Plan d'action sur le racisme et la discrimination de l'APNQL [(Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador)] en les intégrant dans ses avis et ses mémoires sur l'éducation et l'enseignement supérieur (FNEEQ, 2021-c).

Nous espérons que ce rapport pourra apporter plus de clarté dans les débats, guider les déléguées et délégués dans les délibérations des instances et nourrir les interventions politiques de la fédération.

2. Cadres linguistique et politique au Québec – Survol historique

2.1. Rôle linguistique des États

« Le langage est l'essence de l'homme », affirme Émile Benveniste. Miroir de l'âme, moyen de communication avec autrui, élément de sociabilité, signe de reconnaissance et d'appartenance à une communauté, à un groupe, à une culture, le langage est tout cela et bien plus encore.

Hombert (2005, p. 10)

2.1.1. Langues nationales et minoritaires

Les pays actuels sont structurés en États-nations depuis le XIX^e siècle, particulièrement les pays occidentaux (plus tardivement ailleurs). Or ces « nations » sont généralement bâties sur une idée d'homogénéité du peuple qu'elles représentent, enfermées dans des frontières... rigides. On nomme ce phénomène « nationalisme » ou construction nationale (Gellner, 1989 ; Hobsbawm, 1992 ; Anderson, 1996). Si toutes ou tous les citoyens sont censés avoir les mêmes droits, en théorie, elles et ils sont aussi censés partager la même identité nationale, même si cette identité officielle ne sied pas nécessairement à toutes les personnes habitant ce territoire. Ce décalage entre la fiction d'une unité nationale construite par l'État pour légitimer sa propre unité et le sentiment d'appartenance à cette nation est inévitable, puisqu'il existe moins de 200 États et près de 7 000 langues différentes et énormément plus de cultures... Or un des véhicules les plus fréquents pour créer une identité nationale est la langue de l'État. C'est pourquoi la plupart des États du monde ont des lois contraignant leurs citoyennes et citoyens à apprendre et à utiliser la (ou, dans de rares cas, les) langue nationale.

Voici quelques exemples de lois d'États qui incitent à l'utilisation de la langue nationale³ ou l'obligent. Au Boutan, pour devenir citoyen, il faut avoir résidé 15 ans dans le pays et parler et écrire le dzongkha. En

³ Toutes ces données proviennent de la page « [Lois linguistiques](#) » du site [L'aménagement linguistique dans le monde](#) de Jacques Leclerc (collaborateur à la CEFAN).

Bulgarie, l'apprentissage du bulgare est obligatoire à l'école. Cependant, l'État permet l'enseignement d'autres langues maternelles tant que cela est fait à l'extérieur de l'école publique. En Estonie, la langue officielle est l'estonien. Toutes les autres langues sont considérées comme étrangères. Toutes les mesures de soutien pour les langues étrangères ne doivent pas porter atteinte à l'estonien. En Israël, une personne peut obtenir la nationalité par naturalisation si, entre autres, celle-ci a une certaine connaissance de la langue hébraïque. Au Laos, toute procédure judiciaire doit être en langue lao. Cependant, si une affaire implique des gens qui ne connaissent pas le lao, ceux-ci ont le droit d'utiliser leur propre langue ou d'autres langues au moyen d'une traduction. Mais pour obtenir la nationalité laotienne, il faut, entre autres, avoir une certaine capacité à parler, lire et écrire la langue lao (et prouver une certaine intégration à la société et à la culture lao). Au Qatar, la langue officielle est l'arabe. Toutes les agences gouvernementales et non-gouvernementales s'engagent à protéger et à soutenir la langue arabe dans toutes leurs activités et événements. La loi sur la protection de la langue arabe prévoit une amende n'excédant pas 50 000 riyals⁴ à quiconque enfreint les dispositions de cette loi. Notons qu'aux États-Unis, la plupart des États ont également voté, ou tenté de faire voter, des lois sur la protection de la langue anglaise. Par exemple, en juin 1998 en Californie, la proposition 227 prescrit l'usage obligatoire de l'anglais comme langue unique dans les écoles publiques de la Californie. Cette proposition a été acceptée par 60 % des voix. La langue officielle de la Californie est l'anglais depuis 1986, bien que cet État soit en fait constitué d'une mosaïque de langues et que la majorité des affichages et documents soient également offerts en espagnol.

Ces exemples ont pour but d'illustrer le fait que le Québec, et le Canada, qui ont régulièrement des débats sur la langue, ne font pas office d'exception au niveau international, si ce n'est la doctrine des « deux peuples fondateurs » qui reconnaît, du bout des lèvres, le caractère « plurinational » du Canada. Mais cette reconnaissance ne vaut que pour le français qui reste, dans les faits, subordonné à l'anglais, sauf au Québec à partir de 1977, et ne s'applique pas aux peuples originaires ni aux autres cultures habitant le territoire. Étant donné l'importance de la langue « nationale » pour l'unité et la légitimité de l'État, il est tout à fait normal au XXI^e siècle d'avoir des débats sur des questions linguistiques. Toutefois, certains États ont clos le débat sur les langues en associant la maîtrise de la langue nationale à l'obtention de la citoyenneté. Dans le cas des pays de type fédéral ou confédéral, comme la Suisse, les compétences langagières ont été reléguées en grande partie aux cantons.

ENCADREMENTS LÉGISLATIFS AU QUÉBEC ET AU CANADA⁵

Le Québec évoluera toujours dans un environnement continental fortement marqué par la domination de l'anglais : les acquis du français ne peuvent jamais être instantanés ni définitifs. Il faut compter avec les générations et garder le cap sur les objectifs à atteindre. Dans un tel contexte, une législation linguistique n'est ni une béquille, ni un pis-aller, ni un remède passager. C'est une nécessité permanente pour soutenir et gérer un bien qui appartient à la collectivité. Car la langue est un « bien commun » et, pour son usage public, l'État ne peut pas s'en remettre au choix ou à l'initiative privée des citoyens, car la gestion du patrimoine comporte des incidences et des retombées d'ordre collectif qui dépassent les préférences et les intérêts individuels (Plourde, 2008, p. 545).

⁴ Soit environ 17 \$ canadiens.

⁵ Les informations de cet encadré proviennent principalement de l'ouvrage collectif *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* produit par le Conseil supérieur de la langue française en 2002 (réédité en 2008).

Sans en faire un relevé exhaustif, jetons un coup d'œil sur l'évolution des lois encadrant la langue au Québec et au Canada.

- Au lendemain de la Conquête anglaise, l'usage du français est fort répandu étant donné la majorité francophone : « Les journaux se font bilingues, la justice est rendue dans les deux langues, la première Assemblée législative décide elle-même d'employer le français » (Plourde et Georgeault, 2008, p. 105).
- Au tournant du XIX^e siècle, au gré des changements démographiques (arrivée de nombreux anglophones, Loyalistes et immigrants irlandais et écossais ; exode de nombreux Canadiens français vers les États-Unis), les tensions linguistiques et leurs répercussions politiques⁶ s'accroissent.
- Le Régime britannique se prononce pour la première fois sur le statut des langues en 1840, dans l'Acte d'Union : l'article 41 reconnaît l'anglais comme seule langue officielle.
- En 1849, l'article 41 de l'Acte d'Union est abrogé et rien ne le remplace (vide constitutionnel).
- En 1867, dans le cadre de la Confédération canadienne, le français acquiert un statut politique et juridique, mais certaines provinces canadiennes qui avaient garanti le bilinguisme sur leur territoire adoptent des lois qui coupent les vivres aux francophones : « L'article 93 de la Constitution est respecté au Québec en faveur de la minorité anglo-protestante, alors qu'il est bafoué dans les provinces anglaises à l'endroit des franco-catholiques » (Pelletier-Baillargeon, 2008, p. 247).
- Jusqu'au milieu du XX^e siècle, au Québec, les politiciens canadiens-français et les partis politiques sont économiquement trop dépendants de l'élite anglophone pour oser donner une portée politique à la langue française. De plus, la classe politique est plus absorbée par le développement économique, qui passe notamment par des investissements étrangers (anglophones) et par la modernisation du Québec, que par un enjeu collectif comme la langue.
- Au début des années 1960, « [l]a Révolution tranquille fait sauter le couvercle et donne libre cours à un vigoureux discours d'affirmation et de revendication sur la langue, en fonction des inégalités dont sont victimes les Canadiens français. [...] [Ce discours] est la convergence de l'expression de plusieurs groupes (syndicats, associations, écrivains, mouvements politiques, nouvelle élite) et, surtout, pour la première fois, il est pris en charge et assumé par l'État. La langue devient un bien public dont il faut s'occuper. Le discours linguistique se fait résolument politique et donne naissance à une abondance sans précédent de débats et d'écrits publics sur la langue » (Plourde et al., 2008, p. 35).
- En 1963, sous la pression du Québec, le fédéral lance la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Commission Laurendeau-Dunton). La Commission conclut notamment qu'au plan salarial, les Canadiens français se trouvent dans une situation similaire à celle des Afro-Américains. Le fédéral adopte la Loi sur les langues officielles (anglais et français) en juillet 1969.
- En 1969, l'Opération McGill français prolonge la contestation étudiante de l'automne 1968. Des manifestations réclament la francisation complète de l'Université McGill d'ici 1972 afin de pouvoir absorber les inscriptions des premiers finissants et premières finissantes des cégeps créés en 1967. Cette contestation contribue à la création du réseau des Universités du Québec et surtout de l'UQAM comme deuxième université de langue française à Montréal (Warren, 2008 ; Lacoursière, 2007).
- En octobre 1969, dans le contexte de ce qu'on a appelé la « Crise de St-Léonard » (conflits autour du libre choix de la langue d'enseignement des allophones), l'Union nationale (Jean-Jacques Bertrand) fait adopter

⁶ À la fin du XVIII^e siècle, « les anglophones sont fortement sur-représentés puisqu'ils obtiennent 32 % des sièges, bien qu'ils ne représentent que 7 % de la population » (Vaugeois, 2008, p. 115).

la Loi 85, puis la Loi 63, qui reconnaît le libre choix de la langue d'enseignement. 50 000 personnes (professeurs, étudiants, etc.) manifestent contre cette loi devant l'Assemblée nationale⁷.

- En 1974, avec la Loi 22, le parti Libéral (Robert Bourassa) fait du français la langue officielle du Québec tout en reconnaissant deux langues nationales (le français et l'anglais). Ni les francophones ni les anglophones ne sont satisfaits.
- En août 1977, le Parti Québécois (René Lévesque) fait adopter la *Charte de la langue française* (Loi 101), véritable reconquête linguistique qui change le rapport majoritaire / minoritaire : le français devient la seule langue officielle du Québec, et la loi touche de nombreux aspects de la vie civile, dont l'éducation, le travail, le commerce (affichage en français seulement), etc.
- Dans les années 1980-1990, certains aspects de la Loi 101 sont contestés juridiquement⁸ et certaines dispositions fédérales affaiblissent la Loi 101, notamment le rapatriement de la Constitution en 1982 qui, en « [p]roclamant le Canada pays bilingue et multiculturel, [...] a mis en place des dispositifs qui encadrent la Loi 101, [...] entre autres [...] certaines clauses de la Charte canadienne des droits et libertés susceptibles d'être invoquées pour neutraliser la Loi 101 en matière d'affichage » (Bariteau, 2008, p. 434).
- À partir de 1982, la *Charte canadienne des droits et libertés* donne des leviers juridiques aux groupes linguistiques minoritaires pour soutenir leur lutte pour l'accès à l'éducation.
- À la fin des années 1990 (après la Loi 40, en 1997), « [...] d'autres objets de récriminations vinrent exacerber le débat linguistique (prolifération des marques de commerce en anglais, choix de l'instruction en anglais au cégep, listes d'attente pour les cours de français aux immigrants, etc.), ce qui amena le gouvernement à créer, le 29 juin 2000, la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française. » Le rapport de cette Commission propose une nouvelle approche dans sa première recommandation : « Que la politique linguistique du Québec rompe définitivement avec l'approche historique canadienne qui divise l'identité québécoise suivant une ligne de partage ethnique, la canadienne-française et la canadienne-anglaise, pour lui substituer une approche civique qui fonde l'identité du peuple du Québec sur l'accueil et l'inclusion grâce à une langue commune, le français, et à une culture commune des apports de toutes ses composantes » ([Gouvernement du Québec, 2001](#), p. 228).
- En 2002, le Parti Québécois (Bernard Landry) ne reprend pas les grandes orientations de ce rapport dans sa Loi 104. Pire encore, le Parti Libéral (Jean Charest), quand il prend le pouvoir en 2003, « [...] rebaptis[e] le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, délaissant ainsi cette notion de citoyenneté commune » (Sarrazin, 2008, p.567-568), misant ainsi sur une approche plus multiculturaliste qu'interculturaliste⁹.

⁷ C'est au retour de la manifestation contre la Loi 63 que Gaston Miron écrit le poème liminaire (dédié à sa fille) de son futur recueil *L'homme rapaillé* : « J'ai fait de plus loin que moi un voyage abracadabrant / il y a longtemps que je ne m'étais pas revu / me voici en moi comme un homme dans une maison / qui s'est faite en son absence / je te salue, silence / je ne suis pas revenu pour revenir / je suis arrivé à ce qui commence » (Miron, 1998, p. 19).

⁸ L'article « La Loi 101, des grands progrès aux grands reculs » ([Rousseau, 22 août 2017](#)) en résume bien les grandes lignes.

⁹ Comme nous l'explicitons dans l'encadré plus bas, la distinction formelle entre multiculturalisme et interculturalisme réside dans le fait que ce dernier reconnaît le caractère particulier du Québec, où une majorité francophone doit subsister au sein d'une fédération majoritairement anglophone. En apparence plus neutre, le multiculturalisme canadien n'a pas besoin d'affirmer le caractère anglophone du socle commun des relations

- 2007-2008 : la Commission Bouchard-Taylor (Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles) met de l'avant le concept d'interculturalisme (opposé au multiculturalisme canadien) pour « [...] "concilier la diversité ethnoculturelle avec la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social" (Bouchard et Taylor, 2008 : 20) » (Frozzini, 2014). Créé à la suite de la « crise des accommodements raisonnables », elle-même montée en épingle par l'ADQ (Action démocratique du Québec, ancêtre de la CAQ), la Commission Bouchard-Taylor n'est pas à proprement parler une politique linguistique, mais elle illustre plusieurs points de tension qui alimenteront une vision ethnocentriste de la langue et de la culture. Il en va de même pour la Charte des valeurs québécoises (PL60, 2013)¹⁰ ainsi que pour la Loi sur la laïcité de l'État (PL21, c. L-0,3, 2019).
- 2022 : la CAQ (François Legault), qui a renoué avec la vision ethnique de la nation, révisé de nombreux aspects de la Loi 101 avec sa Loi 14. Il en sera question tout au long du présent dossier.

2.1.2. La Francophonie : une image tronquée du fait français dans le monde

Il est intéressant d'analyser rapidement ce que l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) fait pour valoriser le français dans le monde. Créée en 1970, cette organisation est née du fait que le français, dans le monde, était en déclin depuis plusieurs siècles déjà. L'OIF tente, entre autres, de concurrencer le Commonwealth et la langue anglaise¹¹ en tant que langue vernaculaire et comme *lingua internationale* (Mufwene, 2016).

L'Organisation internationale de la francophonie (OIF) tente de valoriser la langue française en misant particulièrement sur l'éducation. Or cette approche est un échec patent dans la majorité des pays africains (le français est toujours une langue minoritaire en Afrique francophone) et cette langue est surtout utilisée par l'élite (Amedegnato, 2016). Si tout miser sur l'éducation pour développer des locuteurs francophones fonctionnait, il y aurait effectivement 321 millions de francophones dans le monde, comme l'affirme l'OIF. Mais ce n'est pas le cas. Il semblerait que l'échec de cette politique ne réside pas dans le refus d'utiliser la langue française, mais dans le fait qu'il y a peu d'occasions pour un Africain habitant un pays soi-disant francophone de se servir du français (Mufwene, 2016). De plus, le français est une des langues coloniales imposées dans différents pays du monde aux populations autochtones. Une multitude de langues et de dialectes locaux sont parlés (et parfois non écrits) dans ces pays africains de la « grande francophonie ». Ces nations ayant été délimitées par des colons sans aucun respect pour les cultures locales (découpage en fonction des ressources), l'usage du français est souvent généralisé dans les documents administratifs ou les échanges internationaux, et ce, afin notamment d'éviter les conflits entre les populations parlant différentes langues et de faciliter le commerce. En effet, l'ex-colonisateur (entreprises et État) exploite

entre les cultures au Canada. Cet impensé ne conduit pas moins à minoriser la majorité francophone du Québec, en la diluant dans une myriade de cultures, cohabitant toutes dans un seul espace national anglophone.

¹⁰ Que le Parti Québécois a présentée en novembre 2013, avant de perdre les élections sans la faire adopter.

¹¹ Grâce à la grande taille de leur territoire et à leur forte démographie, les États-Unis et l'Empire britannique n'ont pas eu besoin d'investir massivement pour diffuser leur langue, contrairement au français. On ne parle pas non plus d'anglophonie ou d'hispanophonie (Mufwene, 2016, p. 215 et Arrighi et Boudreau, 2016 ; voir aussi Amedegnato, 2016, p. 77).

encore largement ces régions : il offre des emplois et, pour les plus riches, d'autres perspectives (études, investissements).

Ainsi, en République de Côte d'Ivoire, bien que la langue officielle soit le français, 70 langues et dialectes sont utilisés localement. Le nord, à majorité musulman/animiste, et le sud, à majorité chrétien/animiste, vivent régulièrement des conflits ethniques pour la répartition des pouvoirs. Deux langues étrangères sont également régulièrement utilisées pour le commerce : l'anglais et surtout le dioula dans le nord (langue la plus parlée, utilisée pour commercer avec les pays voisins).

Il semblerait donc que l'usage d'une langue tienne, oui, à un certain attachement de la part de la personne locutrice lorsqu'il s'agit d'une langue maternelle, mais en grande partie à son utilité quotidienne. Est-ce que l'usage de cette langue permet d'avoir du pain sur la table à la fin de la journée ? La langue doit nourrir son monde¹².

La situation du français au Québec a tout de même ses particularités qui rendent les comparaisons avec d'autres pays plus complexes. D'un côté, le français est une langue multicontinentale, car parlée sur la plupart des continents. Elle est ainsi considérée comme une des langues de diffusion internationale, notamment en étant la langue officielle de plusieurs organismes internationaux. Cependant, bien que le français soit une des langues officielles du Canada et la langue majoritaire et officielle au Québec, le français est en situation de faiblesse numérique à l'échelle nord-américaine. « Ce statut de "majorité fragile" [Mc Andrew, 2010, cité par [Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 10] a mené à une situation unique : pour assurer son choix de vivre en français, le Québec protège, par une charte, une langue parlée dans un grand nombre de pays et jouissant d'un prestige culturel important dans plusieurs régions du globe. » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 10). Qui plus est, la « mondialisation a ouvert la prédominance de l'anglais sur les scènes politiques et économiques internationales » ; ce faisant, elle « crée une tension entre la langue comprise comme un symbole identitaire et la langue comprise comme une forme de capitalisme commercialisable [...] devenant ainsi un outil de pouvoir puissant » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 11). C'est possiblement une des raisons qui complexifie le débat sur la langue au Québec.

¹² L'usage du français comme langue de travail en milieu urbain et dans l'économie formelle, notamment dans le secteur administratif, est peut-être ce qui rend compte des différences évolutives entre le sort du français en Louisiane et celui au Québec (Mufwene, 2016, p. 223-230).

MULTICULTURALISME ET INTERCULTURALISME

Il n'existe pas de consensus scientifique en ce qui concerne la distinction entre multiculturalisme et interculturelisme (Labelle, 2008). Formellement, il s'agit de deux modèles de cohabitation harmonieuse entre cultures au sein d'un même espace national. Cependant, les différentes autrices et auteurs ayant développé les concepts ne s'entendent pas sur leurs distinctions. La Commission Bouchard-Taylor (2008) définit ainsi l'interculturelisme dans son glossaire : « Politique ou modèle préconisant des rapports harmonieux entre cultures, fondés sur l'échange intensif et axés sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences tout en favorisant la formation d'une identité commune » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 287). Le même glossaire définit le multiculturalisme comme un « système axé sur le respect et la promotion de la diversité ethnique dans une société » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 288). On ajoute cependant que ce système « [p]eut conduire à l'idée que l'identité commune d'une société se définit exclusivement par référence à des principes politiques plutôt qu'à une culture, une ethnicité ou une histoire ». Cette précision nous permet d'identifier une distinction entre multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois en fonction du fait que ce dernier s'efforce de reconnaître « une culture, une ethnicité ou une histoire » commune au Québec qui devraient surdéterminer les rapports entre les cultures au sein de cet espace national.

Cependant, comme le montre Labelle (2008), il existe d'autres conceptions, moins ethnicisantes, de l'interculturelisme, restreignant à l'usage du français le socle commun et particulier des échanges multiethniques au Québec, plutôt qu'à une identification culturelle, ethnique ou historique. Aussi, bien que les critiques québécoises et autochtones au multiculturalisme se rejoignent dans le fait d'exiger une reconnaissance en tant que « nations », l'interculturelisme souffre de ce même colonialisme vis-à-vis des peuples autochtones. Il ne s'agit pas d'une contradiction insurmontable, cependant, puisqu'on peut parfaitement bien définir normativement l'interculturelisme en postulant le caractère plurinational du Québec.

2.2. Origines des dynamiques linguistiques au Québec

Bien que le mandat confié au comité école et société et à ses comités FNEEQ collaborateurs demande de s'intéresser au phénomène très concret de la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur francophones et anglophones induits par la dimension linguistique, il nous semble important de sortir de la dualité « français – anglais » (qui fait écho au mythe des « deux peuples fondateurs ») pour mieux saisir, ne serait-ce que de façon sommaire, la complexité des dynamiques qui sous-tendent cette concurrence dans un Québec qui réunit, en fait, non pas deux mais quatre « solitudes » : francophone, anglophone, autochtones et celle des personnes issues de l'immigration.

Cela nous semble d'autant plus important dans un contexte où, tel que le souligne Marco Micone (écrivain québécois d'origine italienne) dans son essai *On ne naît pas Québécois, on le devient* (2021), « [d]e la nation civique et inclusive, fondée sur l'égalité de tous les citoyens, nous sommes passés à celle de nature ethno-culturelle » (Micone, 2021, p. 104). Micone cite d'ailleurs, dans son ouvrage, le politologue Louis Balthazar qui soutenait, dans sa lettre d'opinion « L'échec d'une nation québécoise », que le retour de la carte identitaire en politique québécoise à la fin des années 2000 avait beaucoup nui à la vision inclusive de la nation :

À la suite de la cuisante défaite de 2007, le Parti Québécois a adopté plus ou moins cette conception en jouant, à l'instar de l'ADQ, ce qu'on a appelé la carte identitaire. Cela nous a valu la charte des valeurs de 2013, et par la suite une conception très étroite du « Nous » québécois. La Coalition Avenir Québec représente le plus pur recul vers l'appartenance canadienne-française. Rarement a-t-on vu un gouvernement aussi peu représentatif des minorités ([Balthazar, 29 mai 2019](#)).

Micone souligne également, avec beaucoup d'à-propos, que le discours identitaire sert bien le néolibéralisme puisqu'il contribue à la fois à maintenir et à cacher les inégalités sociales :

Selon [« les adeptes du bavardage identitaire »], les seuls problèmes dignes d'attention porteraient sur l'identité – dont on tait le caractère dynamique et protéiforme –, tandis que les modes de vie de la majorité francophone seraient menacés par les immigrants. Dans la construction imaginaire de tous ces nationalistes éthérés, il n'y a ni dominant ni dominé, ni privilégiés ni défavorisés, tandis que les écarts de revenu sont abolis comme par magie. Car ce qui compte, c'est de posséder ce qui n'enlève rien aux riches et donne si peu aux pauvres : la nation, la langue, la culture. De celles-ci, ils nous enjoignent d'être fiers, peu importe si leur conception de la nation exclut une partie des citoyens ; si la langue sans diplôme mène à la misère ; et si la culture, telle qu'ils la définissent, est enserrée dans l'ethnicité (Micone, 2021, p. 112-113).

Puisque la dimension socio-économique joue un rôle prépondérant dans cette concurrence linguistique, ce pas de recul nous semble essentiel pour être en mesure de proposer les meilleures solutions possibles pour défendre et protéger la langue française au Québec non pas en tant que simple outil de communication, mais en tant que milieu de vie rassembleur pour l'ensemble des Québécoises et des Québécois, et ce, dans un souci de justice sociale. Un tel projet de société aurait un impact positif sur le système d'éducation qui peut, en retour, contribuer à ce milieu de vie francophone inclusif.

Ainsi, il convient d'abord de souligner à quel point la dimension socio-économique est à la source des dynamiques linguistiques au Québec, comme au Canada d'ailleurs :

Le Canada [et le Québec] s'explique[ent] par la volonté des Français d'abord, des Britanniques ensuite, de dégager des surplus matériels et marchands à partir du vaste réservoir de ressources que représentait pour eux le territoire américain. Aucun récit, symbole, discours, imagerie, chanson ou représentation que tente encore aujourd'hui de développer quelque instance étatique ou privée ne peut concurrencer la cruelle évidence de ce fait. Le Canada fut, et reste, un comptoir existant pour s'approprier des richesses, coûte que coûte [...] afin de s'enrichir abondamment, de satisfaire une soif grandissant de biens divers ou de [se] situer avantageusement [...] dans la concurrence internationale. Il n'y a guère là matière à mythes glorieux (Deneault, 2020, p. 7-8).

L'arrivée des Européens sur un territoire déjà habité par des communautés autochtones issues de trois familles linguistiques¹³ se fait dans le contexte d'émergence de la modernité occidentale, avec la montée

¹³ « On évalue à environ 25 000 habitants la population de l'actuel territoire du Québec à l'arrivée des premiers Européens. Les autochtones appartenaient à trois familles linguistiques : les cultivateurs iroquoiens des rives

progressive de valeurs¹⁴ telles le marché (impérialisme, colonialisme, extractivisme) plutôt que la communauté, la nation et la liberté toute relative de l'individu, selon que l'on puisse ou pas être considéré comme un individu à part entière, le capitalisme carburant à l'exploitation du territoire, mais également à l'exploitation d'une abondante main-d'œuvre bon marché qui a impliqué et qui implique encore aujourd'hui des enjeux de racisme et de discrimination¹⁵.

Ainsi, depuis les premières rivalités entre Français et Anglais et leurs « partenaires commerciaux » autochtones respectifs, pour la pêche dans les environs de Terre-Neuve et du golfe du St-Laurent ou pour le commerce des fourrures, en passant par l'essor industriel du XIX^e siècle, le colonisateur anglais, fort de sa Conquête en 1760, a redéfini les rapports de pouvoir pour dominer l'économie et imposer sa langue dans les domaines du travail, de l'essor des techniques et des technologies (le transfert des savoirs se faisant en anglais), du commerce (affichage y compris, pendant des décennies), etc. :

Au siècle suivant la Conquête anglaise de 1760, la création de l'emblématique chemin de fer pour transporter vers les ports les matières premières exploitées dans la colonie achève définitivement quelque rapport partenarial entre les Européens et les peuples d'origine. L'ère industrielle s'impose sans partage et pousse chacun dans son rang : les colonisateurs qui quadrillent le territoire en zones thématiques destinées à l'exploitation des richesses et à leur convoi, les colonisés que deviennent ces peuples rangés dans les sidérantes « réserves » que les premiers aménagent et, entre les deux, les colons [dont l'immense majorité des francophones fait partie]. Cette classe moyenne en devenir s'applique à réaliser le programme colonial et impérialiste avec pour seule motivation des arrière-pensées : la bicoque qu'on espère s'offrir, la promotion qu'on entrevoit dans la hiérarchie et, qui sait, un jour une voiture peut-être ? (Deneault, 2020, p. 48-49).

Non ségrégués comme les peuples autochtones, les colons français seront néanmoins de plus en plus discriminés, en emploi et dans la société, et généralement exploités jusqu'au milieu des années 1900, leur poids politique et démographique diminuant graduellement au Canada¹⁶. Et l'élite francophone succombera souvent à l'anglomanie, reconnaissant la langue anglaise en tant que langue des affaires, d'ascension sociale et de prestige.

du Saint-Laurent, les Inuits des régions arctiques et, partout ailleurs, les Algonquiens (Cris, Naskapis, Montagnais, Algonquins, Malécites et Micmacs) » (Delâge, 2008, p. 57-58).

¹⁴ Voir, au sujet de ces valeurs, l'excellent ouvrage *Les Neuf clés de la modernité* (2007) de Jean-Marc Piotte.

¹⁵ Afin d'en savoir plus sur l'intersection entre le capitalisme et le racisme, vous pouvez vous référer aux sources suivantes : *Femmes, race et classe* (Davis, 2020) ; *NoirEs sous surveillance : esclavage, répression et violence d'État au Canada* (Maynard, 2018) ; ou encore *Universalisme, racisme, sexisme : les tensions idéologiques du capitalisme* (Wallerstein, 1997, pp. 70-81).

¹⁶ Et ce, malgré la pression religieuse aux familles nombreuses de l'idéologie de conservation. Pensons particulièrement à l'exode massif des Canadiens français vers les États-Unis dans la deuxième moitié du XIX^e siècle (environ un million d'émigrants entre 1830 et 1930) et à l'arrivée massive d'immigrants anglophones pendant cette même période (principalement des Irlandais et des Écossais).

Tout cela aura évidemment un impact majeur sur la langue française, qui était pourtant réputée d'une grande qualité et uniforme dans toute la colonie avant la Conquête. Après l'échec de la révolte des Patriotes, la volonté suprémaciste¹⁷ affirmée d'anglicisation de l'Acte d'Union va provoquer le passage d'une dynamique de résistance à une dynamique de survivance chez les francophones :

S'opère alors une prise de conscience qui fait passer la langue au niveau du débat politique et du sentiment national. La lutte pour l'abrogation de l'article 41 de l'Acte d'Union oppose deux « nationalités » : la « race française » qui dit non à l'assimilation pour préserver son identité, et la « race anglaise » qui utilise le système politique pour « absorber » la première (Plourde, 2008, p. 105-106).

Ainsi, après le projet d'indépendance des Patriotes, basé sur un idéal politique républicain civique (revendications politiques et économiques, bilinguisme préconisé dans un esprit d'équité¹⁸), les Canadiens, qui ajouteront dorénavant le substantif « français » à leur identité, se feront proposer un idéal national identitaire, une vision ethno-centrée de la nation (Monière, 2008). Cela dit, le mirage du bilinguisme ne tiendra pas plus le coup dans le cadre de la Confédération canadienne, en 1867 :

Pour la première fois depuis la Conquête, la langue française aura enfin, en 1867, un statut politique et juridique. La Confédération est accueillie par plusieurs avec des cris de joie. [...] On célèbre le « pacte d'honneur » conclu entre les deux peuples fondateurs. [...] Peu à peu, toutefois, la réalité s'impose de façon brutale. Non seulement le français n'a pas été placé à égalité avec l'anglais dans l'ensemble canadien, mais, même au Québec, où il devrait dominer, la constitution a donné un statut légal à l'anglais, qui ne tardera pas à l'emporter sur le français (Plourde, 2008, p. 189).

Ce n'est qu'à partir des années 1960 que la majorité francophone du Québec, délestée de son identité minoritaire canadienne-française, adhérera aux principes de l'État providence qui servira de levier à une reconquête politique, économique et culturelle ouverte sur une immigration de moins en moins européenne :

Des ministres dynamiques comme Jacques Couture et Gérald Godin ont voulu faire de grands pas dans cette nouvelle conception d'une nation québécoise inclusive. On se rappelle le beau slogan de Godin : « Autant de façons d'être Québécois » [(1981)]. La vie culturelle de Montréal, entre

¹⁷ Le gouverneur Lord Durham l'exprime ainsi dans son rapport de 1839, qui prépare l'Acte d'Union : « La langue, les lois et le caractère du continent nord-américain sont anglais. Toute autre race que la race anglaise [...] y apparaît dans un état d'infériorité. C'est pour les tirer de cette infériorité que je veux donner aux Canadiens notre caractère anglais. [...] Le premier objectif du plan quelconque qui sera adopté pour le gouvernement futur du Bas-Canada devrait être d'en faire une province anglaise ; à cet effet, que la suprématie ne soit jamais placée dans d'autres mains que celles des Anglais [...]. Le Bas-Canada, maintenant et toujours, doit être gouverné par la population anglaise » (Plourde, 2008, p. 156).

¹⁸ Deux extraits de la Déclaration d'indépendance du Bas-Canada de 1838 méritent une relecture : « 3. Que sous le gouvernement libre du Bas-Canada, tous les individus jouiront des mêmes droits : les sauvages ne seront plus soumis à aucune disqualification civile, mais jouiront des mêmes droits que tous les autres citoyens du Bas-Canada ; [...] 18. Que les langues française et anglaise seront en usage dans toutes les affaires publiques » ([Laporte, 2000](#)).

autres, se transformait, notre culture collective s'enrichissait sous l'effet de la diversité des origines. Le boulevard Saint-Laurent, autrefois frontière entre les anglophones et les francophones, devenait un lieu de convergence et de vitalité culturelle par excellence ([Balthazar, 29 mai 2019](#)).

La Charte de la langue française (Loi 101) en 1977 poursuivra les mêmes objectifs. Le sociologue Guy Rocher nous rappelle les quatre grands principes de l'Énoncé politique qui l'accompagnait : 1- la langue en tant que « milieu de vie », « langue commune de tous les Québécois », « façon de vivre et de concevoir l'existence », d'où l'importance de « protéger et développer dans sa plénitude une culture originale » ; 2- le tout « dans le respect des minorités, de leurs langues et de leurs cultures » ; 3- d'où « l'importance d'apprendre au moins une "langue seconde" », « enrichissement important pour l'individu » ; 4- tout cela afin que « le statut de la langue française au Québec [soit] une question de justice sociale » (Rocher, 2008, p. 341-343).

Dans la foulée de la revitalisation du système d'éducation amorcée dans les années 1960, la Loi 101, avec ses impacts majeurs à l'école et dans les milieux de travail, entraînera « [...] un revirement social complet, le plus profond peut-être depuis la cession du Canada à l'Angleterre. Cette "reconquête" par la langue française de son statut de langue "officielle, normale et habituelle" va modifier profondément les rapports de force, de classe et de prestige dans la société québécoise » (Bernard, 2008, p. 361-362). Ainsi, le pourcentage d'enfants issus de l'immigration scolarisés en français passera de 20,3 % en 1976-1977 à 64,2 % en 1986-87 ; le pourcentage du nombre d'entreprises ayant obtenu leur certificat final de francisation, de 37,4 % en 1984 à 61,1 % en 1986-87. Les francophones occuperont aussi de plus en plus des postes de cadres dans les entreprises (de 38 % à 58 % entre 1977 et 1988) (Bernard, 2008).

Cependant, le maintien des dynamiques colonialistes, que ce soit par l'exploitation de territoires par surcroît jamais habités par les francophones (dans le Nord du Québec), par l'ouverture de pensionnats autochtones¹⁹ ou par une incapacité à bien saisir les impacts du nationalisme québécois sur des communautés colonisées qui avaient déjà subi, à trois reprises, un changement de citoyenneté sans leur consentement, empêcha l'adhésion des Autochtones à ce projet de société qui se voulait pourtant inclusif²⁰. Peut-être que c'est le fait de s'être longtemps perçus à tort comme des colonisés²¹ plutôt que comme des colons exploités qui aura empêché les francophones de saisir à quel point la Loi 101 et le projet d'indépendance du Québec représentaient, pour les Autochtones, un « colonialisme dopé aux stéroïdes » selon les mots de l'écrivain innu Zebedee Nungak (voir à ce sujet son essai *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : le combat des Inuit du Québec pour leurs terres ancestrales*, publié en 2017). Et encore aujourd'hui, le problème demeure entier avec la Loi 14 de 2022 de la CAQ (il en sera question plus en détails dans la section 5 du présent document).

Depuis les années 1980-1990, après le double échec référendaire, le néolibéralisme a mis à mal la recherche de justice sociale par le biais d'un État providence fort et d'un projet de société qui pourrait repenser notre rapport au territoire dans des dynamiques identitaires plus saines et plus respectueuses des Premiers Peuples. Dans un contexte de réduction de la taille de l'État, de sous-financement chronique d'une éducation de plus en plus au service de l'économie, de compressions dans les programmes de

¹⁹ La plupart des pensionnats autochtones au Québec (9 sur 12) ont été ouverts entre 1955 et 1975, dans un objectif d'assimilation notamment par la langue. Pour plus de détails, on peut consulter notamment l'article « [Pensionnats pour Autochtones : qu'en était-il au Québec ?](#) » de Gabrielle Paul (2021, 11 juin).

²⁰ David Sanschagrín présente ainsi ce qu'il appelle le néo-nationalisme des années 1960-1970 : « [...] présent au PLQ (sous Jean Lesage, Robert Bourrassa et Claude Ryan), au sein de l'Union nationale (sous Daniel Johnson) et au PQ. Désormais balisé par la langue et le politique, le néo-nationalisme proposait une identité plus inclusive et valorisait l'affirmation nationale du Québec (par une autonomie forte ou encore par la souveraineté-association). Mais il reprenait l'idée conservatrice d'une économie néo-corporatiste [...] [qui] promouvait le bien commun et légitimait les syndicats, mais étouffait les antagonismes de classe au nom de l'intérêt national : développer les affaires et la finance francophones. Le bien commun était à la remorque des avancées de la bourgeoisie. Dans le contexte keynésien, la nouvelle bourgeoisie (Québec inc.) s'est "co-construite" avec l'État. La population bénéficiait alors du développement de l'État social et le gouvernement jouissait d'une position de force dans ses rapports avec l'État canadien. La morosité économique et l'échec référendaire de 1980 ont toutefois mené au repli national et au néolibéralisme, en lieu et place d'une politique d'affirmation. Dès lors, le corporatisme oublia l'idée de bien commun, la bourgeoisie s'opposa à l'État social et, avec la mise en veilleuse de la souveraineté, on assista au déclin politique du Québec dans le Canada » ([Sanschagrín, 2016](#)).

²¹ Alain Deneault explique ainsi la nuance importante à faire entre « colon » et « colonisé » dans son essai *Bande de colons – Une mauvaise conscience de classe* (2020) : « Le colonisé se distingue du colonisateur par son appartenance à la civilisation lésée. Le colon par sa faible position hiérarchique au sein même de la civilisation du colonisateur. Le colonisé amérindien a vu son territoire spolié et sa culture violée dans son esprit. Le colon canadien-français a été abusé comme exécutant dans l'exercice de cette spoliation. Bien sûr, ce dernier a souffert de voir son "chez nous" occupé militairement, économiquement et politiquement par une administration coloniale conquérante. Mais la désignation de cet espace national comme "sien" témoigne déjà du double statut du colon prolétaire, un peu "chez lui" du fait de son appartenance à la civilisation blanche, mais incapable de jouir à part entière de cet espace qu'il voudrait souverainement occuper. Cette distinction raciste à l'avantage du descendant européen sur le continent américain explique que les francophones se soient historiquement différenciés des groupes amérindiens malgré des époques de misère parfois comparables, en créant par exemple un bouquet d'entreprises sous l'appellation de "Québec inc." – aujourd'hui impérialiste –, que les colonisés n'avaient ni le pouvoir ni l'intention de générer à l'identique » (Deneault, 2020, p. 72-73).

francisation, etc., le « Québec inc. » a continué de progresser dans cet univers anglo-économique, les personnes issues de l'immigration remplaçant les Canadiens français dans les emplois les moins bien rémunérés, tel qu'en témoignait déjà l'écrivain Marco Micone, en 1989, dans son poème *Speak What* (2021, p. 40-42), pastiche de l'emblématique poème *Speak White* de Michèle Lalonde qui avait dénoncé avec verve l'exploitation des francophones par le patronat anglais dans les années 1960 et avant.

Extrait de <i>Speak White</i> (1968) de Michèle Lalonde	Extrait de <i>Speak What</i> (1989) de Marco Micone
<p>[...] mais quand vous really speak white quand you get down to brass tacks pour parler du gracious living et parler du standard de vie et de la Grande société un peu plus fort alors speak white haussez vos voix de contremaîtres nous sommes un peu durs d'oreille nous vivons trop près des machines et n'entendons que notre souffle au-dessus des outils</p> <p>speak white and loud qu'on vous entende de Saint-Henri à Saint-Domingue oui quelle admirable langue pour embaucher donner des ordres fixer l'heure de la mort à l'ouvrage et de la pause qui rafraîchit et ravigote le dollar [...]</p>	<p>[...] comment parlez-vous dans vos salons huppés vous souvenez-vous du vacarme des usines and of the voice des contremaîtres you sound like them more and more speak what now que personne ne vous comprend ni à St-Henri ni à Montréal-Nord nous y parlons la langue du silence et de l'impuissance</p> <p>speak what</p> <p>« productions, profits et pourcentages » parlez-nous d'autres choses des enfants que nous aurons ensemble du jardin que nous leur ferons</p> <p>délestez-vous de la haire et du cilice imposez-nous votre langue nous vous raconterons [...]</p>

Somme toute, c'est en ayant ces dynamiques en tête qu'il nous faut proposer les meilleures solutions, oui pour contrer la concurrence entre les établissements d'enseignement anglophones et francophones, mais aussi dans une perspective plus large de recherche de justice sociale qui passe à la fois par l'éducation et par l'intégration pleine et entière (économique et culturelle) de toutes les personnes habitant le Québec à la société québécoise, société à la fois diversifiée et à dominante francophone. Dans cette optique, il nous semble également important de remettre en question certaines valeurs modernes, telles l'individualisme, le compétitionnisme ou le marché, qui nuisent à la fois à la cohésion sociale et à l'avenir de l'humanité.

2.3. Portrait linguistique actuel (statistiques)

« Le français en chute libre » (Castonguay, 2021), « La Loi 101 est un échec » (Lacroix, 2020), « Le français poursuit son déclin » ([Provost, 17 août 2022](#)), « ça peut devenir une question de temps avant qu'on devienne une Louisiane » ([Legault], [Chouinard, 29 mai 2022](#)), etc. Ce type d'affirmations donne

l'impression d'un péril imminent qui exige des solutions tout aussi radicales que rapides. Même si la situation du français au Québec est fragile, il serait sans doute sage de se questionner sur la teneur du problème.

2.3.1. Est-ce que le français est en déclin au Québec ?

Le déclin du français au Québec est tellement devenu un truisme que le seul fait de se poser la question peut paraître suspect. En 1989, déjà, Lise Payette et Jean-François Mercier prophétisaient *Le sort inévitable de la nation française d'Amérique : Disparaître ?*. Plus de 30 ans après, sans prendre en compte le fait que le funeste présage ne s'est toujours pas réalisé, Jacques Houle (2019) revient à la charge en publiant *Disparaître. Afflux migratoires et avenir du Québec*. Dans cet essai, préfacé par Mathieu Bock-Côté, Houle soutient, notamment, que :

Au Québec, jusqu'à la fin des années 1990, s'est maintenue une majorité d'ascendance canadienne-française au-delà des 80 %. Au rythme de décroissance actuel, elle pourrait disparaître sous la barre des 50 % au cours du siècle. Sur l'île de Montréal, c'est déjà fait. Parmi les premières causes de ce suicide collectif : un taux d'immigration parmi les plus élevés au monde – 50 000 nouveaux arrivants en moyenne par année^[22] – et une politique migratoire qui entretient des mythes sur les retombées positives de l'immigration de masse (Houle, 2019, quatrième de couverture).

Précisons d'abord qu'on ne parle pas de la disparition « du français » mais de la « majorité d'ascendance canadienne-française » dont le pourcentage qui était de 79 % en 2011 devrait se situer entre 69 % et 72 % en 2036 ([Bock-Côté, 5 janvier 2020](#)). Cette projection n'est inquiétante que pour une conception ethnociste du Québec, de la langue et de la culture, postulant que les personnes allophones ne seront jamais « réellement » des Québécoises et des Québécois, et ne seront pas non plus considérées comme des francophones tant qu'elles continueront à parler leurs langues d'origine à la maison.

Pourtant, sans l'apport de l'immigration, le français serait réellement en déclin en nombre absolu, du fait de la dénatalité et du vieillissement de la population. En effet, malgré le fait que la part des personnes de langue maternelle française diminue nécessairement, du fait de l'immigration de personnes non francophones, la part du français comme langue d'usage se maintient de manière étonnamment stable. Selon les données produites par Calvin Veltman, sociologue, démographe, sociolinguiste et professeur retraité de l'UQAM, on constate une augmentation de 2,9 % du pourcentage de personnes parlant français au Québec entre 1971 et 2016, malgré un déclin de l'ordre de 1,1 % entre 2001 et 2016 (voir tableau ci-bas). Nous sommes loin de cette loi d'airain selon laquelle, à cause du « rythme de décroissance d'environ dix points de pourcentage par vingt-cinq ans, la majorité historique francophone va disparaître sous la barre des 50 % avant la fin du siècle » (Houle, 2019, p. 20). Comme nous venons de le souligner, cette décroissance ne concerne que la « majorité d'ascendance canadienne-française ». En ce qui a trait à la vitalité du français au Québec, il en va tout autrement, puisque la Loi 101 est un « succès inespéré » ([Veltman, 2022-b](#)) qui a fait en sorte que le français recueille entre 72,4 % et 75 % des transferts linguistiques des allophones vers l'anglais ou le français au Québec, entre 2001 et 2016 ([Veltman, 2022-a](#) ; voir également [Corbeil et Houle, 2013](#), p. 11 ; et [Corbeil, 2021](#), p. 191).

²² Par ailleurs, notons que l'affirmation selon laquelle l'accueil de 50 000 personnes immigrantes par année serait parmi les plus hauts taux d'immigration au monde est exagérée, dans la mesure où, selon les données de l'OCDE ([2020](#)), le Québec se situe plutôt dans la moyenne de l'OCDE et en dessous de la moyenne canadienne.

Tableau : La langue d'usage à la maison, Québec, 1971 à 2016 (Veltman, 2022-b)

ÉVOLUTION RELATIVE DE LA POPULATION SELON LA LANGUE PARLÉE						
RECENSEMENT	FRANÇAIS	ANGLAIS	AUTRE	TOTAL	TAILLE	INDICE DE VITALITÉ
1971	80,9 %	14,8 %	4,3 %	100,0 %	5 851 375	84,6 %
1981*	82,7 %	12,9 %	4,5 %	100,0 %	6 369 075	86,5 %
1986*	83,0 %	12,7 %	4,3 %	100,0 %	6 454 320	86,7 %
1991*	83,2 %	11,4 %	5,4 %	100,0 %	6 810 300	87,9 %
1996*	83,1 %	11,1 %	5,8 %	100,0 %	7 045 085	88,3 %
2001**	84,7 %	11,8 %	3,4 %	100,0 %	7 125 580	87,8 %
2006**	84,0 %	12,0 %	4,0 %	100,0 %	7 435 905	87,5 %
2011**	83,8 %	12,2 %	4,0 %	100,0 %	7 815 950	87,3 %
2016**	83,6 %	12,5 %	3,9 %	100,0 %	8 066 565	87,0 %
* Méthode sociolinguistique						
** Méthode sociolinguistique, incluant [la] langue seconde						

Marco Micone résume ainsi les impacts négatifs de l'approche analytique basée sur la langue maternelle :

La hiérarchie entre français langue maternelle et français langue seconde n'est pas défendable. L'objectif de la Loi 101 était de faire du français langue maternelle une langue fraternelle. Dans une société pluri-ethnique comme la nôtre, l'utilisation du critère de la langue maternelle, dans les enquêtes sur l'état du français, fait le jeu des alarmistes et perpétue l'image de l'immigrant comme menace. C'est éthiquement inacceptable. Cette recherche obsessionnelle du nombre de francophones ayant le français comme langue maternelle relève de l'eugénisme linguistique. Selon les comptables de la langue, actuellement, à Montréal, seulement 48 % de la population sont de vrais francophones, ce qui m'exclut avec beaucoup d'autres, dont des écrivains importants. Si, par contre, on se réfère à la PLOP (première langue officielle parlée), on se rendra compte, selon le linguiste Jean-Claude Corbeil, que les deux tiers des Montréalais sont plus à l'aise en français qu'en anglais, et que ce niveau se maintiendra pendant encore des décennies (Micone, 2021, p. 75-76).

Également à propos de l'approche basée sur la langue maternelle, soulignons qu'on continue à recenser les langues autochtones comme des langues tierces alors qu'en fait, il faudrait considérer le français ou l'anglais comme des langues secondes ou tierces par rapport aux langues premières des Premières Nations.

2.3.2. Est-ce que le français se porte si bien que ça au Québec ?

Si l'idée d'un « français en chute libre » est exagérée par une conception restreinte de la langue (réduite à la langue maternelle ou principalement parlée à la maison) et de la culture (postulant une difficile, voire

impossible, intégration des personnes immigrantes), on est tout de même en droit de se questionner sur la vision peut-être trop optimiste de Veltman.

Notons d'abord que les estimations de Veltman de la population francophone au Québec sont de 3 % supérieures à celles de Castonguay (2020, p. 71). Cet écart s'explique par le fait que Veltman, comme plusieurs autres socio-démographes, intègre dans ses estimations de la population parlant français au Québec les personnes utilisant « régulièrement » le français à la maison (plutôt que seulement la langue prédominante), puisque l'abandon de la langue maternelle à la maison est un processus qui peut prendre plusieurs générations, sans que cela n'empêche ces citoyennes et citoyens de parler français à l'extérieur. Ce critère d'évaluation, qui est d'ailleurs utilisé par Statistique Canada dans ses recensements depuis 2001²³, fait en sorte que l'estimation du pourcentage de personnes parlant français à la maison est de 2 % supérieure aux estimations de Castonguay.

L'autre pourcentage supplémentaire de l'estimation de Veltman par rapport à celle de Castonguay, en ce qui concerne la population parlant français au Québec, vient de la différence de pondération par rapport aux réponses multiples à la question sur les « langues fréquemment parlées à la maison ». La méthode démolinguistique, utilisée par Castonguay, répartit à part égales (50 % - 50 %)²⁴ les réponses incluant le français et l'anglais, ce qui en vient à exagérer de manière systématique le poids du transfert linguistique des allophones vers l'anglais. En se basant sur une tendance statistique avérée depuis 2001 (voir, par exemple, [Corbeil et Houle, 2013](#), p. 11), Veltman ([2022-a](#)) attribue 75 % de ces réponses multiples au français, puisqu'il s'agit du taux de croissance nette du français au cours de cette période.

Toutefois, selon Frédéric Lacroix (2022), ce type de raisonnement constituerait un « jovialisme sans nuances ». Il récuse l'usage de l'indicateur des langues fréquemment parlées à la maison, parce que trop imprécis selon lui, et remet en question la crédibilité de Veltman et de sa méthode sociolinguistique en fonction du fait qu'il se serait trompé au sujet de la force d'attraction de l'anglais depuis 1985. Pourtant, il n'y a pas que Veltman qui remette en question les interprétations de Lacroix ou de Castonguay. Jean-Pierre Corbeil²⁵ passe en revue les principaux biais méthodologiques, épistémologiques et conceptuels de l'approche « ethnicisante et idéologiquement réductrice qu'utilise [Lacroix] pour analyser les dynamiques linguistiques au Québec » (Corbeil, 2021, p. 191).

Corbeil questionne notamment la réduction de la « dynamique linguistique » au Québec à « l'usage prédominant des langues au foyer en regard de la langue maternelle des individus » (Corbeil, 2021, p. 195). En plus d'ignorer le fait qu'on puisse parler une autre langue que le français à la maison tout en participant

²³ D'ailleurs, le dernier recensement indique que « 85,5 % de la population québécoise a déclaré parler français à la maison au moins régulièrement » ([Statistique Canada, 17 août 2022](#), p. 7). C'est pourtant cette même étude de Statistique Canada qui a provoqué des titres comme « Le français poursuit son déclin au Québec comme au Canada » ([Provost, 17 août 2022](#)) ou « La dégringolade du français se poursuit au Québec et au Canada » ([Piro, 17 août 2022](#))...

²⁴ D'autres fois, cette répartition est de 45 % pour l'anglais et 55 % pour le français, mais exagérant toujours la part de l'anglais.

²⁵ Ancien directeur du programme de la statistique linguistique de Statistique Canada, ancien directeur adjoint à la Division de la diversité et de la statistique socioculturelle dans cette même institution et membre du Comité scientifique de l'Office québécois de la langue française de 2010 à 2013.

pleinement à la vie culturelle et linguistique francophone, Lacroix exagèrerait l'estimation du transfert linguistique des allophones vers l'anglais pour arriver à la conclusion que *La Loi 101 est un échec* et que nous serions menacés par un processus de « louisianisation » (Lacroix, 2020, p. 16). En se basant sur les travaux de Castonguay, Lacroix postule un transfert linguistique de 45 % des allophones vers l'anglais, sans jamais préciser comment Castonguay arrive à ce 45 %, c'est-à-dire en incluant les transferts linguistiques relatifs à la situation antérieure à la Loi 101. En d'autres termes, nous dit Corbeil,

[...] ceux qui parlaient l'anglais le plus souvent à la maison avant l'adoption de la Charte ont tout simplement transmis cette langue à leurs enfants nés au pays. C'est pourquoi, lors du recensement de 2016, 64 % des 124 000 Québécois de langue maternelle tierce (réponses uniques) nés au pays avaient adopté l'anglais le plus souvent à la maison, contre seulement 33,5 % le français. En revanche, parmi les quelque 233 000 immigrants de langue maternelle tierce, 64,7 % avaient adopté le français le plus souvent à la maison au cours de leur vie contre 33 % l'anglais. Chez les immigrants arrivés depuis 2001, cette proportion est d'environ 75 % en faveur du français (Corbeil, 2021, p. 195).

Par d'autres méthodes que Veltman, Corbeil arrive aux mêmes conclusions ; et il est parfaitement logique que 75 % (plutôt que 55 %) de l'immigration allophone se dirige vers le français, puisqu'il s'agit de la langue prédominante au Québec dans l'espace public, y compris à Montréal.

Ce 75 % de nouveaux arrivants allophones s'orientant vers le français est, cependant, insuffisant pour maintenir la part du français au-dessus du 80 % historique. Toutefois, cela explique pourquoi, loin d'assister à la « louisianisation » (Lacroix, 2020, p. 16) du Québec pas plus qu'à la « chute libre » (Castonguay, 2019) ou à la « disparition » (Houle, 2019) du français au Québec, on constate un léger déclin de l'usage du français comme langue parlée le plus souvent à la maison, qui a perdu 1,4 % entre 2016 et 2021, passant de 82,4 à 81 % ([Statistique Canada](#), 9 février 2022). Précisons, cependant, que ce niveau reste supérieur à celui de 1971, que le processus n'est pas irréversible et que les dynamiques linguistiques sont loin de se réduire à la langue parlée le plus souvent à la maison par des personnes immigrantes allophones.

2.3.3. Discours sur l'immigration de masse et ses impacts

Comme nous l'avons vu plus haut, l'indicateur de la langue parlée le plus souvent à la maison crée l'illusion que des personnes parlant une langue étrangère à la maison seraient incapables de participer à la vie culturelle francophone québécoise, en plus de réduire d'au moins 3 % le nombre concret de locuteurs et locutrices francophones. Toutefois, en connaissant ces limitations, il est possible de regarder l'évolution de cet indicateur par rapport à lui-même. En regardant le tableau longitudinal ci-bas, on constate une diminution de la prédominance du français à la maison de 2,5 % en vingt ans mais pas à la faveur de l'anglais, qui ne gagne que 0,2 % au cours de la même période (et qui a diminué de 4 % depuis 1971). C'est plutôt l'usage d'autres langues à la maison qui a augmenté, sans que cela ne représente une menace en soi pour le français puisqu'on sait qu'au moins 75 % de ces personnes adopteront le français comme langue d'usage et que le reste ne va pas intégralement vers l'anglais mais tend de plus en plus à devenir bilingue.

Population selon la langue parlée le plus souvent à la maison [...], 1971 à 2016

	ANGLAIS		FRANÇAIS		LANGUE NON OFFICIELLE	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1971	887 875	14,7	4 870 100	80,8	269 790	4,5
1981	806 785	12,7	5 253 070	82,5	309 220	4,9
1991	761 815	11,2	5 651 795	83,0	396 695	5,8
1996	762 457	10,8	5 830 082	82,8	452 547	6,4
2001	746 890	10,5	5 918 385	83,1	460 295	6,5
2006	787 885	10,6	6 085 155	81,8	562 860	7,6
2011	834 950	10,7	6 344 790	81,2	636 215	8,1
2016	866 850	10,7	6 502 820	80,6 ²⁶	696 885	8,6

Sources : [Statistique Canada \(21 août 2020\)](#), recensements de la population, 1971, 1981, 1991, 1996, 2001, 2006, 2016, et Enquête nationale auprès des ménages de 2011.

Comme le rappellent souvent Lacroix ou Castonguay, l'augmentation de l'usage du français au Québec entre 1971 et 2001 serait due au départ « massif » d'anglophones vers le reste du Canada. On se demande alors pourquoi attribuer le déclin relatif du français à l'arrivée « massive » de personnes immigrantes allophones plutôt qu'au ralentissement marqué de l'exode des anglophones à partir de 2001 ([Institut de la statistique du Québec, 17 mars 2022](#)). Si l'argument d'un exode des anglophones était bon pour nier l'impact de la Loi 101 sur l'augmentation du français entre 1971 et 2001, pourquoi le ralentissement marqué de cet exode à partir de 2001 ne pourrait-il pas expliquer, en partie, le déclin relatif du français à partir de 2001 ?

Par ailleurs, peut-on qualifier de « massive » une immigration qui se situe dans la moyenne de [l'OCDE \(2020\)](#) ? En effet, 50 000 personnes immigrantes par année représentent moins de 0,6 % de la population, soit moins que ce qu'il n'en faudrait si on veut compenser le vieillissement de la population et la dénatalité. En fait, 50 000 immigrants par année représentent moins de 15 % de l'immigration canadienne, ce qui contribue à un dépérissement du français au Canada et à une diminution du poids démographique du

²⁶ On notera l'écart entre cette donnée de 2016 (80,6 %) et celle utilisée en 2021 pour évaluer l'écart entre 2016 et 2021 (82,4 %). Cet écart, qui s'explique par la manière de pondérer les réponses multiples par Statistique Canada entre deux recensements, n'invalide pas les interprétations qu'on peut tirer des tendances de l'usage du français au Québec, puisqu'on évalue l'évolution d'un même indice dans le temps et non pas un type d'indice par rapport à un autre.

Québec par rapport au reste du Canada. Devrait-on parler d'une « chute libre » de la population québécoise par rapport à la population canadienne ? Quoi qu'il en soit, les faibles taux d'immigration ont fait passer la proportion de la population québécoise en relation à la canadienne de 27,9 % en 1971 à 22,5 % en 2021 ([Institut de la statistique du Québec, 2021](#)).

Comme l'explique le professeur honoraire au Département de démographie de l'Université de Montréal, Victor Piché ([2019](#)), il n'existe pas de seuil « optimal » à partir duquel l'intégration serait mieux réussie et au-delà duquel on perdrait le contrôle. De fait, « Québec [est] incapable de fournir des études sur sa capacité d'accueil » ([Duval, 9 juin 2022](#)). Ce seraient plutôt des facteurs « structurels » comme l'ouverture du marché du travail et le degré de discrimination qui déterminent la capacité d'intégration. Ainsi, le discours sur les seuils d'intégration et sur l'immigration « massive » contribuent aux difficultés d'intégration. Sous prétexte « d'en prendre moins [pour] en prendre soin », le discours caquiste et ses dérapages électoraux²⁷ tendent ainsi à produire l'effet contraire de ce qui est officiellement recherché, en « étrangéisant » et en s'aliénant les populations immigrantes. Il en va de même pour la Loi 21 (sur la laïcité de l'État) qui, au mépris du principe fondamental de la laïcité (de neutralité de l'État à l'égard des confessions religieuses), interdit l'expression de croyances religieuses à ses employé-es et notamment aux enseignant-es, les privant ainsi de l'accès au travail. La non-reconnaissance du racisme systémique s'inscrit dans cette même veine.

Un autre élément interprétatif négligé par la perspective « catastrophiste »²⁸ est la déstructuration des programmes de francisation depuis les années 1990 et le changement des politiques migratoires sous l'effet du néolibéralisme. En investissant de moins en moins dans des politiques de francisation et en favorisant une immigration temporaire ainsi que des « clientèles » étudiantes internationales, généralement anglophones ou dont la langue seconde est l'anglais, il est normal que le pourcentage de personnes parlant anglais ou d'autres langues que le français augmente. Cela ne signifie pas que la Loi 101 soit un échec ni que le processus de minorisation du français soit une catastrophe fatale due à l'immigration « de masse » de personnes non francophones.

Plutôt que de chercher à rendre des personnes immigrantes responsables de problèmes qu'elles n'ont pas engendrés, et pour lesquels elles sont une partie de la solution, ne vaudrait-il pas mieux revenir à un modèle d'intégration cohérent et bien financé, comme les COFI (Centres d'orientation et de formation pour les immigrants) tel que le suggère, entre autres, le Mouvement Québec français ([2018](#))²⁹ ? C'est plutôt l'inverse qui se produit actuellement. Tel que le dénonçait Jean Vallières, président du Syndicat des professeurs de l'État du Québec (SPEQ), le personnel enseignant en francisation est actuellement le moins bien payé du système d'éducation et le plus précarisé ([Pilon-Larose, 22 juin 2022](#)). Aussi, le SPEQ dénonce que, parmi les 600 professeures et professeurs en francisation employés par le ministère de l'Immigration,

²⁷ Comme quoi les immigrant-es ne partageraient pas nos valeurs, qu'ils apporteraient la « chicane », qu'il serait suicidaire d'en accueillir plus de 50 000, sans parler du « lapsus » monumental du ministre de l'Immigration Jean Boulet comme quoi 80 % des immigrant-es ne travailleraient pas, ne parleraient pas français ou n'adhèreraient pas aux valeurs de la société québécoise ([Assogba, 11 octobre 2022](#)).

²⁸ Précisons que c'est Lacroix, Castonguay et Houle qui parlent de la situation catastrophique du français.

²⁹ Il en est question de façon plus approfondie dans la section 4. « La francisation des personnes immigrantes ».

de la Francisation et de l'Intégration, « 500 ont le statut d'occasionnel, et plus de 400 d'entre eux vivent sous le statut dit de professeurs sur appel » ([Pilon-Larose, 22 juin 2022](#)).

Cela est sans compter sur la situation des animatrices et des animateurs en francisation, employés dans les cégeps du Québec, qui assument aussi bon nombre de tâches en lien avec la francisation des immigrantes et des immigrants :

Par [d]es activités de soutien à la francisation, les animatrices et animateurs permettent aux immigrant.es de consolider les éléments langagiers appris, d'utiliser le français pour réaliser des tâches diverses dans des cadres sociaux variés, ainsi que de développer leur compétence interculturelle. [...] Les animatrices et animateurs sont bien souvent le premier contact avec la société d'accueil, l'ami.e bienveillant.e, la première référence, les passeurs de culture. Ils donnent le goût aux nouveaux et nouvelles arrivant.es d'utiliser le français et ils les aident à comprendre les codes de notre société (FNEEQ, 2022-b, p. 4).

Depuis 2018, et particulièrement cette année, plusieurs de ces animatrices et animateurs ont décidé de se syndiquer et ont joint les rangs de la FNEEQ-CSN. Le Syndicat national du personnel de francisation a été créé à l'initiative de la fédération afin de les représenter face au comité patronal de négociation des collèges dans le cadre des négociations du secteur public. Leur objectif est de se faire reconnaître pleinement :

Bien qu'essentiel [sic] à l'intégration des nouveaux arrivants dans notre société, ces travailleurs et travailleuses sont demeuré.es, depuis trop longtemps, en marge du système d'éducation. En effet, malgré leur lien d'emploi avec leur CÉGEP respectif, ceux-ci sont maintenu.es dans un état de précarité constant ne bénéficiant bien souvent que des conditions de travail minimales comme filet de sécurité (FNEEQ, 2022-b, p. 4).

3. Analyse de la structure concurrentielle – Principaux constats

3.1. Portrait linguistique de l'emploi à Montréal et au Québec

3.1.1. La mondialisation : triomphe de l'anglais ?

Il est commun de dire que la mondialisation est en train de forger une planète anglophone. Que le futur est forcément voué au triomphe de la culture états-unienne partout, et l'anglais, envisagé comme langue universelle. De même qu'il est difficile de prédire l'avenir, le présent n'est pas si facile à percevoir. Par exemple, certains estiment le nombre de locuteurs anglophones sur terre à 1,5 milliards, dont 372 millions de personnes ayant l'anglais comme langue maternelle (Kusner, 2002, p. 28). Mais d'autres auteurs parlent de 2,5 milliards de locuteurs anglophones, dont 400 millions de langue maternelle anglaise ([Education First, 2021](#)). Certains auteurs prévoient au contraire une diminution proportionnelle de ces gens de 8 % dans le monde en 2011 à 5 % en 2050. Mais même ce chiffre de 5 % pourrait être exagéré : il y aura peut-être moins de 5 % de personnes ayant l'anglais comme langue maternelle. Autant l'OIF gonfle les chiffres sur le nombre de locuteurs francophones en Afrique ([Pillierie, 5 avril 2019](#)), autant l'anglais est surestimé puisqu'il est en fait une langue seconde (parfois officielle), comme par exemple au Nigéria, autre pays considéré anglophone ([Wallraff, 25 janvier 2011](#)). Wallraff soulève la question de la « qualité » de cet anglais parlé par 2 milliards de personnes :

Quelle richesse de vocabulaire et quelle maîtrise de la grammaire doit-on avoir pour être considéré comme anglophone ? Nos quelques années de français au lycée et à la fac nous autorisent-elles à nous prétendre bilingues ? Les linguistes sont les premiers à admettre que leurs statistiques sur les langues secondes et étrangères ne sont que « des suppositions éclairées », comme le dit David Graddol dans *The Decline of the Native Speaker*^[30] ([Wallraff, 25 janvier 2011](#)).

Il n'y a pas qu'au Québec où nous avons de la difficulté à recenser les gens en fonction de leurs habitudes langagières.

L'auteur rappelle qu'une personne utilisant l'anglais dans le cadre de sa profession n'est pas nécessairement quelqu'un qui parle couramment l'anglais. De plus, l'anglais échappe de plus en plus aux États-Uniens : l'anglais parlé en Inde, au Canada ou en Nouvelle-Zélande comporte son lot de tournures idiomatiques et de vocabulaire strictement régional ([Wallraff, 25 janvier 2011](#)).

Finalement, on a longtemps pensé que la révolution numérique amenait elle aussi le triomphe de l'anglais. Si cela était vrai au début de l'Internet, il semblerait que cela le soit beaucoup moins maintenant :

En effet, les immigrés du monde entier peuvent, grâce à Internet, continuer à garder le contact avec leur langue maternelle, mais aussi se tenir au courant de ce qui se passe dans leur pays. Les membres de la communauté basque du Nevada et les immigrés ivoiriens ont la possibilité de lire les journaux, voire d'écouter les radios locales de leur pays ([Wallraff, 25 janvier 2011](#)).

Encore mieux, les outils de traduction automatisés permettent aux gens du monde entier de conserver l'usage de leur langue maternelle, tout en pouvant lire des textes écrits dans une autre langue. Il n'est donc plus nécessaire d'apprendre la langue anglaise pour échanger dans la *lingua franca*. Il suffit seulement d'être capable d'utiliser un outil de traduction, dans la mesure où on est prêt à se contenter d'une traduction « poche » ... ! ([Wallraff, 25 janvier 2011](#)) En effet, même si la qualité des outils de traduction s'est beaucoup améliorée au cours des dernières décennies, notamment avec l'essor des intelligences artificielles³¹, il reste que les complexités propres à chaque langue ne peuvent pas toujours être traduites, surtout lorsqu'elles sont décontextualisées, qu'il s'agisse d'un vocabulaire scientifique particulier ou de spécificités langagières locales ([Afolabi, 2014](#)).

Finalement, l'américanisation du monde, avec sa société de consommation et son capitalisme, entraîne oui, une certaine anglosaxonisation du monde. Cependant, la planète ne devient pas une monoculture anglaise. Il faut percevoir cette anglicisation comme étant pluriforme : entre les gens qui sont nés de famille anglophone, ceux qui se débrouillent pour faire des transactions commerciales jusqu'à la *business woman* qui est bilingue mais sans être d'origine anglo-saxonne, la maîtrise de l'anglais, et le type d'anglais même, est différent.

³⁰ En parlant de scientifiques qui estiment le nombre de locuteurs de langue anglaise (excluant ceux de langue maternelle anglaise) entre 100 millions et 1 milliard.

³¹ Pour un aperçu de l'évolution récente des technologies en jeu, se reporter, notamment, à l'article « [Machine translation post-editing – Current situation and the future of translator training in Bulgaria](#) » (2021) de Stoyanova-Georgieva.

Mais au Québec, ces nuances nous sont difficilement perceptibles : ayant comme voisins des États anglophones, qui diffusent allègrement leurs cultures sur le territoire québécois, l'anglais sous toutes ses formes prend des airs d'« envahisseur », particulièrement sur les plateformes numériques comme Netflix, Instagram ou TikTok.

3.1.2. La valorisation de l'anglais comme langue de travail

3.1.2.1 Portrait de l'utilisation du français et de l'anglais au travail

Selon une étude réalisée par l'Office québécois de la langue française (OQLF) en 2021, à partir des données de 2018, le français est la langue utilisée le plus souvent par 90,4 % des travailleurs et travailleuses. Par ailleurs, la moitié des travailleuses et des travailleurs déclare utiliser régulièrement l'anglais ou une autre langue que le français au Québec, cette proportion grimant à 68,3 % chez les francophones de l'île de Montréal, 72,8 % des allophones, 85,1 % des multilingues³² et 86,8 % des anglophones ([OQLF, 2021](#)). D'ailleurs, selon la CSN, ces proportions sont similaires à celles qui prévalaient avant l'adoption de la Loi 101 en 1977 ([CSN, 2021](#)).

L'âge semble être également une variable dans l'utilisation d'une autre langue que le français. Les francophones de 55 ans et plus utilisent davantage (88 %) le français alors que les 18-34 ans l'utilisent dans une proportion moindre (80,6 %). Les plus jeunes emploient plus fréquemment l'anglais que leurs aînés (51,4 % vs 39,9 %).

La taille des entreprises est également en cause : l'utilisation régulière de l'anglais étant plus répandue dans les entreprises de plus de 50 employé-s (65,7 %) que celles comptant 49 employé-es et moins (49,3 %).

Le plus haut diplôme obtenu influence aussi la langue parlée au travail. Les titulaires de diplômes collégiaux ou universitaires sont proportionnellement moins nombreux à n'utiliser que le français au travail (70,5 % vs 77,3 %) et plus nombreux à utiliser l'anglais seulement (10,1 % vs 6,9 %) ou l'anglais et le français (18,7 % vs 12,5 %).

Par ailleurs, selon une étude de Statistique Canada publiée au début de 2022,

[a]u Québec, en 2015-2016, le français était utilisé au travail de façon régulière par 95 % des employés, et l'anglais, par 42 % d'entre eux. L'utilisation de différentes combinaisons de ces deux langues au travail était fréquente : 37 % des employés utilisaient à la fois le français et l'anglais de façon régulière. Le français était utilisé de façon prédominante au travail par 81 % des employés et l'anglais, par 11 % d'entre eux. De plus, 7 % des employés ont déclaré utiliser à la fois le français et l'anglais à égalité le plus souvent, sans prédominance d'une des deux langues ([Statistique Canada, 13 janvier 2022](#), p. 1).

Il est donc indéniable que, dans le monde du travail au Québec, l'anglais est surreprésenté par rapport à son poids démographique. Il faut par ailleurs creuser davantage les raisons évoquées pour utiliser une autre langue que le français au travail.

³² L'OQLF définit les groupes linguistiques selon la langue parlée le plus souvent à la maison. Le terme « multilingues » réfère alors aux personnes qui parlent plus d'une langue ([OQLF, 2021](#), p. 3).

3.1.2.2 Contextes d'utilisation des langues au travail

Toujours selon la même étude de l'OQLF, les raisons les plus fréquemment évoquées pour utiliser l'anglais au travail sont d'offrir un service à la clientèle québécoise (49 % ; 50,5 % sur l'île de Montréal) et d'offrir un service à la clientèle extérieure au Québec (43,4 % ; 40,9 % sur l'île de Montréal).

Le français demeure la langue la plus utilisée dans les conversations avec son supérieur immédiat pour 85,2 % des répondant-es. Toutefois, cette proportion diminue à 68,5 % sur l'île de Montréal où 23,6 % des répondant-es utilisent l'anglais. Les répondantes et répondants (île de Montréal) estiment utiliser l'anglais dans ce contexte, car c'est la langue préférée du supérieur (17,5 %) ou la langue habituelle de l'entreprise (16,3 %).

Le français demeure aussi la langue la plus utilisée dans les conversations avec les collègues (80,6 %) au Québec, mais en proportion plus réduite sur l'île de Montréal (60,6 %) où l'anglais est utilisé par 17,5 % des répondant-es, particulièrement parce que c'est la langue préférée des collègues pour 36,3 % des répondant-es.

Le français est la langue la plus utilisée dans les réunions de travail (79,22 %) au Québec, mais cette proportion chute à 60,7 % sur l'île de Montréal où l'anglais est utilisé par 18,2 % des répondant-es (19,5 % des répondant-es disent utiliser l'anglais et le français). Les raisons évoquées le plus souvent, à Montréal, sont que les personnes qui y participent ne sont pas au Québec (23 %) ou que c'est simplement la langue utilisée dans les réunions (23,9 %).

Le français est la langue des logiciels utilisés pour 64,4 % des répondant-es (50,1 % sur l'île de Montréal) alors que l'anglais occupe 22,1 % (35,5 % à Montréal). À Montréal, 20,2 % des répondant-es prétendent que la version française n'existe pas ; 28,5 %, que c'est la langue préférée ; 16,2 %, que c'est la langue de la formation et 11,3 % disent que l'organisation ne possède pas la version française. Mentionnons au passage l'implantation accrue de divers logiciels et plateformes numériques en enseignement dans un contexte pandémique qui a accéléré le recours aux GAFAM, où l'anglais domine souvent, de façon intégrale ou au gré des mises à jour qui réintroduisent, peu à peu, des mentions anglaises dans les versions françaises.

On constate alors que le recours à l'anglais n'est pas uniquement motivé par les besoins externes au Québec, mais bien pour des raisons internes au milieu du travail. Les statistiques ne mesurent pas les opinions des répondant-es à l'égard de leur situation, mais constatent que dans plusieurs milieux de travail, l'anglais devient aisément la « langue par défaut » des interactions.

Il importe alors de savoir ce que recherchent les employeurs sur le plan des compétences linguistiques de leurs futur-es employé-es.

3.1.2.3 Exigences d'embauche des employeurs

Une étude réalisée par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) pour le compte de l'OQLF nous renseigne sur les exigences linguistiques demandées par les employeurs. On y constate que 54,2 % des établissements ont indiqué souhaiter ou exiger des compétences linguistiques. De ce nombre, 94,4 % (96,2 % à Montréal) ont exigé des compétences en français et 72,8 % (83,7 % à Montréal), en anglais.

Tant pour l'anglais (98,7 %) que pour le français (98,8 %), ce sont des compétences en communication orale qui sont exigées. Les exigences sont plus élevées pour la communication et la compréhension écrite en français (80,8 % et 84,8 %) par rapport à l'anglais (68,9 % et 72,9 %). Cependant, dans les secteurs d'activités « à forte concentration de connaissances », les exigences sont sensiblement plus élevées, tant en français qu'en anglais (français : 94,4 % et 93,2 % ; anglais : 94,5 % et 93,5 %).

Le niveau de compétences linguistiques demandé est systématiquement plus élevé en français qu'en anglais pour toutes les habiletés. Parmi les raisons évoquées pour exiger ou souhaiter l'anglais on dénote :

(Extrait) Raisons pour lesquelles la connaissance [...] de l'anglais était exigée ou souhait[ée] dans les établissements [...], 2018 (Montréal)					
Communication orale à l'intérieur	Communication orale à l'extérieur	Communication écrite à l'intérieur	Communication écrite à l'extérieur	Utilisation des appareils de bureau	Utilisation de la machinerie
55,1 %	61,5 %	41,9 %	54,1 %	35,2 %	20,2 %
<i>Source : ISQ, 2020, p. 33</i>					

À Montréal, 37,3 % des établissements ont indiqué toujours (et 50,9 % parfois) retenir une personne bilingue plutôt qu'une personne unilingue, à compétence égale.

Il y a somme toute peu d'activités de formation pour aider le personnel à acquérir de meilleures compétences linguistiques (15,7 % au Québec ; 20,7 % à Montréal), et celles-ci sont concentrées dans les secteurs d'activités exigeant de plus hautes concentrations de connaissances. Généralement, ce sont des améliorations en anglais qui sont souhaitées (74,9 % vs 57,4 %) sauf à Montréal (77,1 % en français vs 70,6 % en anglais). Encore une fois, dans les secteurs à plus haute concentration de connaissances, on vise l'amélioration en anglais.

Bref, la réalité des milieux de travail se traduit dans les offres d'emploi diffusées. On peut se poser des questions maintenant sur les conditions de travail des personnes salariées en fonction de leur statut linguistique.

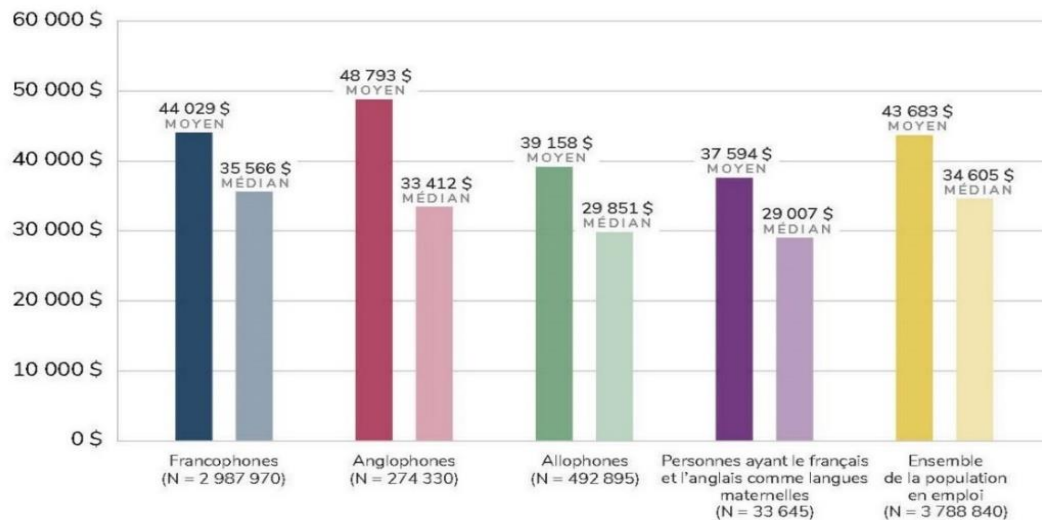
3.1.2.4 Revenus du travail en fonction des langues parlées

Récemment, l'Office québécois de la langue française s'est intéressé au revenu d'emploi (en 2015) selon les langues utilisées au travail.

On y dénote qu'« en 2015, le revenu d'emploi moyen des personnes utilisant le français et l'anglais au travail (39 % de la population en emploi) était plus élevé (51 294 \$) que celui des personnes utilisant uniquement le français (38 346 \$) ou uniquement l'anglais (46 047 \$) » ([OQLF, 2022](#), p. 8 ; tableau p. 13 + p. 24). Les allophones sont par ailleurs désavantagés quant aux revenus moyen et médian par rapport à toutes les autres catégories. Selon Arcand et Najari,

[I]l est fait de maîtriser davantage l'anglais que le français est [...] perçu par les participants [allophones de leur étude] comme un atout au niveau d'une intégration plus globale à l'ensemble canadien et nord-américain [...]. Cela fait écho à une étude produite par Boudarbat et Boulet (2007) qui, s'appuyant sur des données de Statistique Canada de 2007, montre que les personnes immigrantes qui maîtrisent l'anglais au Québec perçoivent dans l'ensemble des salaires horaires plus élevés que les immigrants unilingues francophones ou bilingues en français et avec une langue autre que l'anglais (Arcand et Najari, 2014, p. 20).

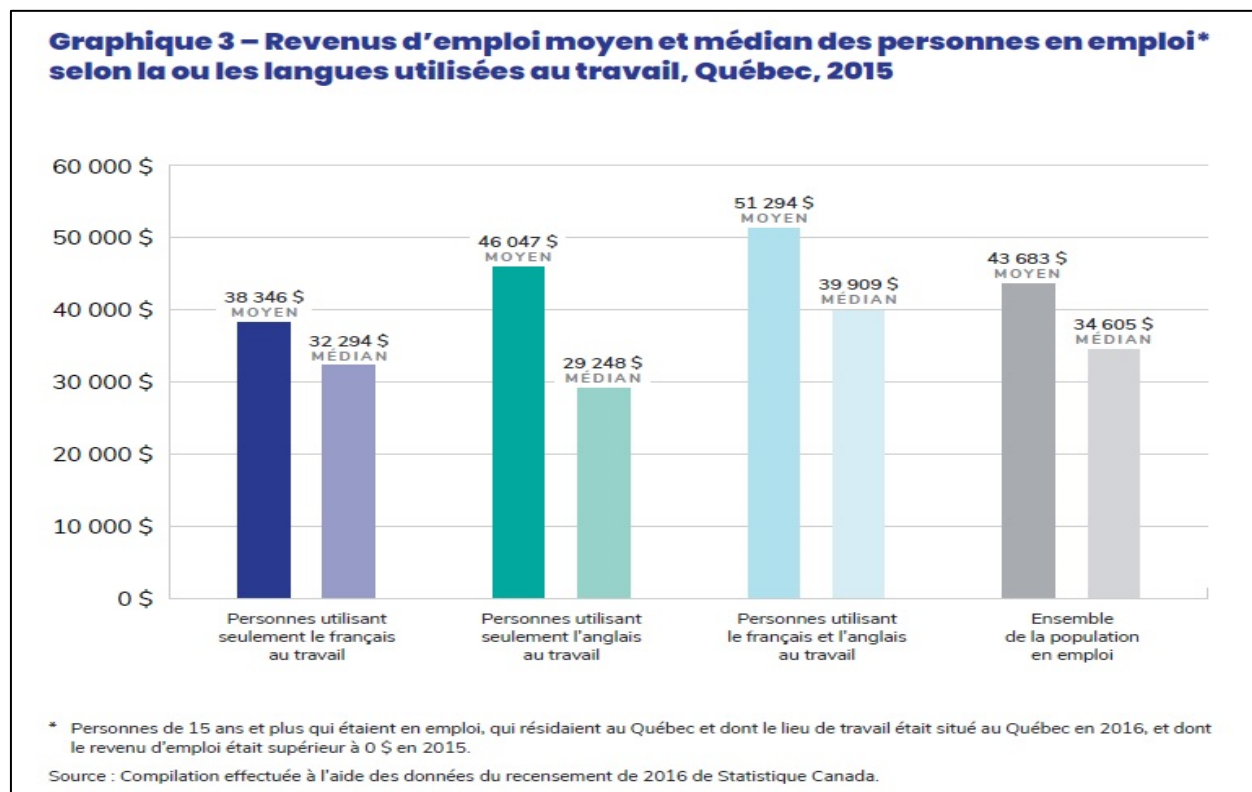
Graphique 2 – Revenus d'emploi moyen et médian des personnes en emploi* selon le groupe de langue maternelle, Québec, 2015



* Personnes de 15 ans et plus qui étaient en emploi, qui résidaient au Québec et dont le lieu de travail était situé au Québec en 2016, et dont le revenu d'emploi était supérieur à 0 \$ en 2015.

Source : Compilation effectuée à l'aide des données du recensement de 2016 de Statistique Canada.

Source : [OQLF, 2022](#), p. 11



Source : [OQLF, 2022](#), p. 13

L'étude de l'OQLF révèle qu'« [e]n ce qui concerne le niveau de scolarité, la proportion de diplômées et de diplômés universitaires était plus grande chez les allophones (36,4 %) que chez les anglophones (32,4 %) et les francophones (23,0 %) (voir le tableau B3 à l'annexe B) » ([OQLF, 2022](#), p. 12). Toujours selon cette étude, plus du tiers des personnes utilisant uniquement l'anglais au travail (39,4 %) détenaient un diplôme d'études universitaires, soit une proportion plus élevée que chez les personnes utilisant uniquement le français au travail (19,6 %).

Les résultats de cette étude tendent donc à confirmer le lien entre la langue utilisée au travail et le niveau de compétence demandé en général. Ainsi, plus un milieu de travail exige des connaissances élevées, plus la probabilité d'utiliser l'anglais est élevée et plus le niveau de revenu le sera.

3.1.2.5 Hiérarchie dans le monde du travail

À l'automne 2021, une déclaration du PDG d'Air Canada semait la grogne alors qu'il estimait, lors d'une intervention devant la Chambre de commerce du Montréal-Métropolitain, « [...] ne pas avoir l'intention d'apprendre la langue de Molière en raison de son emploi du temps chargé » ([Arsenault, 3 novembre 2021](#))³³. En avril 2022, c'était au tour du Canadien National (CN) de se faire pointer du doigt, car aucun francophone ne siège à son conseil d'administration ([Labbé, 21 avril 2022](#)). Plus récemment, le PDG d'Alimentation Couche-Tard, Brian Hannasch, indiquait qu'« [...] il n'a pas l'intention d'apprendre la langue

³³ On se souviendra que sa relationniste, qui avait mis fin aux questions des journalistes, était Pascale Déry, nouvelle ministre de l'Enseignement supérieur du Québec.

officielle du Québec » ([Laroque, 1 septembre 2022](#)). Le fondateur de l'entreprise, Alain Bouchard, rapportant une conversation avec son PDG, ajoute : « [...] je lui ai demandé d'oublier ça. En fait, c'est moi. J'ai dit : "Écoute, je ne veux pas que tu mettes du temps là-dessus parce que tu as trop de temps à investir dans l'entreprise" » ([Laroque, 1 septembre 2022](#)). Ajoutons que les actionnaires de la multinationale ont par ailleurs rejeté une proposition visant à faire du français la langue officielle de l'entreprise.

S'il faut en croire le Commissaire aux langues officielles du Canada, ce concept « [...] n'est pas bien intégré au sein de nos institutions fédérales, au sein des sociétés de la Couronne [...] » ([Laflamme, 24 avril 2022](#)). Or quel est l'état de l'utilisation du français chez les dirigeantes et les dirigeants des grandes entreprises canadiennes établies au Québec ?

Dans le cadre d'une chronique lors d'un épisode de [La balado de Fred Savard](#), l'auteur et professeur de littérature au Collège Jean-de-Brébeuf, Mathieu Bélisle, s'est intéressé à la langue parlée par les plus hauts dirigeants et dirigeantes des grandes entreprises québécoises cotées en bourse. Le portrait tracé est particulièrement révélateur :

Nombre de francophones parmi la haute direction de grandes entreprises québécoises et canadiennes	
Air Canada	2/11
Bell Canada	0/14
SNC Lavallin	2/13
Banque Royale	0/9
BMO	0/12
Dollarama	0/5
Domtar	1/9
Rio Tinto Alcan	0/9
Dorel	0/9
Stella Jones	2/20
Telesat	0/9
Molson-Coors	0/8
Rona (Loews)	0/20
Couche-Tard	0/9
Ford Canada	0
GM Canada	0
Pfizer	0
Home Depot	0
Banque Scotia	0
Canadien Pacifique	0
Canadian Tire	0
<i>Source : compilation présentée par Mathieu Bélisle, La balado de Fred Savard (à partir de 47 min. 42 sec.)</i>	

Mathieu Bélisle évalue par ailleurs que les hautes directions des 30 plus grandes entreprises québécoises cotées en bourse (selon l'Indice Québec 30) sont composées de seulement 156 francophones sur 320 personnes.

On peut donc constater le peu de cas que font les entreprises des francophones lorsque vient le temps de désigner leurs dirigeant-es. L'anglais se trouve alors placé comme la langue par défaut des directions d'entreprises.

On doit nécessairement ajouter à ce tableau que plusieurs obligations imposées à l'origine par la Loi 101 ne s'appliquent pas aux entreprises dites de juridiction fédérale. Pour information, outre les ministères fédéraux et les sociétés de la Couronne, les entreprises de compétence fédérale exercent des activités dans les domaines suivants :

- Administration d'un Conseil de bande indienne ;
- Banques ;
- Communications : radiodiffusion, télédiffusion, câblodistribution, services Internet, services téléphoniques ;
- Élévateurs à grains, meuneries et minoteries ;
- Transport aérien et aéronautique ;
- Transport ferroviaire interprovincial ou international ;
- Transport par eau interprovincial ou international ;
- Transport par pipeline s'étendant au-delà des limites de la province ;
- Transport par route interprovincial ou international.

Selon le Conseil du patronat du Québec, cela représente environ 135 000 employés dans quelque 1 760 entreprises privées (CPQ, 2021). Bien que la Loi 14 de 2022 cherche à étendre son emprise sur les entreprises couvertes par la législation fédérale, il est encore trop tôt pour dire si les tribunaux donneront raison au gouvernement du Québec. D'ailleurs, tel que le souligne Michel David dans son article « Les dinosaures linguistiques »,

[...] les avis divergeaient au sein même du gouvernement Legault. Alors que le ministre responsable de la Langue française, Simon Jolin-Barrette, soutenait qu'elle aurait préséance sur la Loi [fédérale] sur les langues officielles, sa collègue responsable des Relations canadiennes, Sonia LeBel, estimait plutôt que les entreprises seraient libres de se soumettre à l'une ou l'autre. [...] Conformément à la loi 96, les entreprises à charte fédérale qui comptent 50 employés ou plus ont jusqu'au 1^{er} décembre pour s'inscrire à l'Office québécois de la langue française. Or, en date [du 11 novembre], à peine une centaine sur les 800 qui avaient été contactées s'étaient inscrites, a rapporté le *Journal de Montréal*. Sans surprise, on retrouve parmi les absents les principaux abonnés au service des plaintes du commissaire aux langues officielles : Air Canada, Via Rail, le Canadien National, etc. [...] L'impuissance du commissaire n'est plus à démontrer. Année après année, son rapport ajoute un nouveau chapitre à la chronique d'un échec patent ([David, 15 novembre 2022](#)).

3.1.2.6 Impacts du projet de la Loi 14 de 2022 dans les milieux de travail

La [Charte de la langue française](#) adoptée en 1977 s'applique également à la francisation dans les entreprises. Le projet de loi 96 adopté par l'Assemblée nationale au printemps 2022 vient renforcer

plusieurs dispositions de la loi originale en voulant véritablement consacrer le français comme la langue du travail.

Par exemple, à son article 41, la *Charte* consacre le droit de travailler en français par des obligations de rédaction en français des documents au cœur du travail : les affichages, y compris pour des promotions, les contrats de travail, les communications officielles de l'employeur, les documents sur les conditions de travail et ceux de formations devront être rédigés en français ([Éditeur officiel du Québec, 2022-b](#)). De plus, lorsqu'un employeur décide d'afficher dans une autre langue que le français, « il doit s'assurer que ces offres sont diffusées simultanément et par des moyens de transmission de même nature et atteignant un public cible de taille comparable, toutes proportions gardées » (article 41).

L'article 45 de la loi énonce une série de pratiques interdites qui pénaliseraient une ou un employé pour avoir revendiqué son droit de travailler en français. L'article 45.1 interdit notamment la discrimination ou le harcèlement du fait de ne pas maîtriser une autre langue que le français.

L'article 46, et surtout l'article 46.1, viennent baliser les exigences que peuvent avoir un employeur quant à la maîtrise d'une autre langue que le français en venant, selon le mémoire de la CSN sur PL96 présenté à l'Assemblée nationale, obliger « l'employeur à démontrer la nécessité de l'usage de l'anglais pour un poste, et aussi le sérieux de sa démarche pour identifier diverses options afin d'éviter une nouvelle exigence linguistique à un poste » ([CSN, 2021](#), p. 10). Ainsi, cet employeur doit remplir trois conditions pour démontrer son exigence d'une autre langue :

1. il avait évalué les besoins linguistiques réels associés aux tâches à accomplir ;
2. il s'était assuré que les connaissances linguistiques déjà exigées des autres membres du personnel étaient insuffisantes pour l'accomplissement de ces tâches ;
3. il avait restreint le plus possible le nombre de postes auxquels se rattachent des tâches dont l'accomplissement nécessite la connaissance ou un niveau de connaissance spécifique d'une autre langue que la langue officielle ([Éditeur officiel du Québec, 2022-b](#)).

Les articles sur le droit de travailler en français confient à la Commission des normes de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) les démarches et recours des plaignantes et des plaignants et sont, par ailleurs, réputés être compris dans toute convention collective.

Comme dans la loi originale, des dispositions s'appliquent pour favoriser la francisation des entreprises de plus de 50 employé-es par la mise en place des comités de francisation (pour celles comptant au moins 100 employé-es) et des programmes de francisation élaborés par ces derniers (lorsqu'ils existent). La loi précise les modalités minimales de désignation et de fonctionnement des comités de francisation. Les programmes de francisation doivent par ailleurs recevoir l'aval de l'OQLF, et les entreprises qui ne s'y conforment pas peuvent être sanctionnées. Notons qu'aucun organisme public ne peut octroyer de contrat ou de subventions à une entreprise qui ne satisfait pas aux exigences de la loi et de l'OQLF.

Il est utile de reproduire les buts des programmes de francisation :

1. une bonne connaissance de la langue officielle chez les hauts dirigeants, les autres dirigeants, les membres des ordres professionnels et les autres membres du personnel ;
2. l'augmentation, s'il y a lieu, à tous les niveaux de l'entreprise, y compris au sein du conseil d'administration, du nombre de personnes ayant une bonne connaissance de la langue française de manière à en assurer l'utilisation généralisée ;
3. l'utilisation du français comme langue du travail et des communications internes ;
4. l'utilisation du français dans les documents et les outils de travail utilisés dans l'entreprise ;
5. l'utilisation du français dans les communications avec l'Administration, la clientèle, les fournisseurs, le public et les actionnaires sauf, dans ce dernier cas, s'il s'agit d'une société fermée au sens de la Loi sur les valeurs mobilières ([chapitre V-1.1](#)) ;
6. l'utilisation d'une terminologie française ;
7. l'utilisation du français dans l'affichage public et la publicité commerciale ;
8. une politique d'embauche, de promotion et de mutation appropriée ;
9. l'utilisation du français dans les technologies de l'information. ([Éditeur officiel du Québec, 2022-b](#))

Comme le souligne la CSN, « [p]our assurer la généralisation du français comme langue de travail, il ne suffira pas de traduire les manuels ou l'affichage sur les murs : la francisation des entreprises implique avant tout la francisation des personnes qui y travaillent. Il faut amener les gens, employé-es et cadres, à utiliser le français dans leur quotidien professionnel » ([CSN, 2021](#), p. 13).

Reste à voir les ressources dont disposeront l'OQLF et la CNESST dans l'application de la loi. Il faudra aussi tenir compte des pressions économiques externes induites par la mondialisation et par la culture de masse des réseaux sociaux. Quelle sera la volonté des travailleuses et des travailleurs de défendre leurs droits ? Est-ce que l'État pourrait avoir plus d'exigences en matière de logiciels par exemple ou en financer les traductions ?

3.1.2.7. Anticipation des jeunes dans le choix d'un établissement d'enseignement supérieur

On peut conclure de ce qui précède que le monde du travail est fortement marqué par la progression de l'utilisation de l'anglais, particulièrement dans les domaines qui exigent un diplôme en enseignement supérieur, et ce phénomène est accentué dans les professions liées aux sciences, technologies, informatique/ingénierie et mathématiques (STIM). Les employeurs, surtout à Montréal, sont nombreux à exiger des compétences linguistiques en anglais, et les revenus et les possibilités de promotion qui y sont associés sont supérieurs. Les finissantes et finissants des écoles secondaires sont-ils conscients de cette structure du marché du travail ? Certaines études s'y sont intéressés.

Étienne Lemyre, Statistique Canada, 2022.

Dans une étude très récente, Étienne Lemyre en arrive à des conclusions troublantes :

Au Québec, il existe un lien entre la langue d'enseignement de l'établissement postsecondaire fréquenté et la langue de travail. Ainsi, 23 % des diplômé-es de langue maternelle française utilisaient l'anglais de façon prédominante au travail lorsque leur dernier diplôme provenait d'un établissement de langue anglaise, comparativement à 4 % lorsque leur dernier diplôme provenait d'un établissement de langue française.

Le lien entre la langue dans laquelle sont faites les études postsecondaires et l'utilisation de l'anglais au travail est encore plus marqué chez les diplômé-es de langue maternelle tierce (autre que le français ou l'anglais). En effet, 46 % de ces diplômé-es travaillaient principalement en anglais lorsque leur dernier diplôme provenait d'un établissement de langue anglaise, comparativement à 7 % lorsque leurs études avaient été faites dans un établissement de langue française.

La proportion de diplômé-es qui travaillaient de façon prédominante en anglais était plus élevée sur l'île de Montréal et à Gatineau. Les diplômé-es universitaires et les personnes ayant étudié à l'extérieur du Québec étaient également plus susceptibles de travailler principalement en anglais.

Lorsque l'on tient compte d'autres facteurs en lien avec les études et le travail, la langue d'enseignement de l'établissement postsecondaire où a été obtenu le dernier diplôme s'avère être le principal facteur associé à l'utilisation prédominante de l'anglais en milieu de travail au Québec, notamment chez les diplômé-es de langue maternelle tierce ([Statistique Canada, Lemyre, 5 avril 2022](#), p. 1).

Lemyre émet cependant une réserve sur l'interprétation à donner à son étude :

[...] pour mieux comprendre les résultats de [son] étude, il est important de pouvoir faire état de la probabilité de choisir un établissement postsecondaire d'une langue donnée, puisque les orientations linguistiques des futurs diplômés peuvent être antérieures aux études postsecondaires. Ce type d'études sera possible grâce aux données provenant des nouvelles questions du Recensement de 2021 qui portent sur la langue d'enseignement aux niveaux primaires et secondaires ainsi qu'aux données tirées de l'Enquête sur les populations de langue officielle en situation minoritaire de 2022, qui comportera des questions sur les intentions des futurs étudiants en matière d'éducation postsecondaire. Il sera ainsi possible de brosser un portrait plus détaillé du continuum en éducation de langue française et celui de langue anglaise, et ce, jusqu'au marché du travail (Lemyre, 2022, p. 16).

On peut rapporter certaines études qui permettent de compléter celle de Lemyre sur les motivations des finissantes et finissants du secondaire.

Sabourin, Dupont et Bélanger, IRFA, 2010

Pour Sabourin, Dupont et Bélanger, dans le cadre d'une recherche quantitative, le choix d'une langue au cégep est « multifactoriel » (p. 46). Selon eux « [l]es données de l'ECLEC [*l'Enquête sur les comportements*

linguistiques des étudiants du collégial] montrent très bien que le fait de parler anglais à la maison, d'avoir fréquenté l'école secondaire anglaise ou, dans le cas des allophones, de ne pas avoir un parent francotrope ^[34], augmente grandement la propension à choisir un cégep de langue anglaise » (p. 46). Par ailleurs, « [u]ne importante proportion de francophones ont exprimé leur désir d'approfondir leur connaissance de l'anglais, qu'ils considèrent insuffisante », car ils ont une réelle volonté de devenir « parfaitement bilingues » (p. 47). Notons également que « [l]e choix du cégep anglais semble s'inscrire dans le long terme et apparaît davantage être une décision orientant leur avenir linguistique » (p. 47). Finalement, « [i]l est indubitable que l'accès au marché de l'emploi anglophone est un facteur de décision majeur pour la poursuite de ses études en anglais. C'est certainement la principale raison motivant les étudiant-es à parfaire leurs compétences en anglais. Ceux-ci et celles-ci considèrent que l'anglais est la langue de la mobilité sociale ascendante, et une connaissance accrue de cette langue est perçue comme la clé de voute pour décrocher des postes et des emplois prestigieux » (p. 48). De plus, « [l]es résultats présentés à la section 3.6 [du document de l'ECLEC] indiquent d'ailleurs que le passage au cégep anglais est ancré dans un plan de vie dont l'activité principale après les études collégiales, soit le travail ou l'université, se déroulera en anglais. Une forte majorité de francophones et une plus forte encore majorité d'allophones ont l'intention de travailler ou de poursuivre des études universitaires en anglais après le cégep » (p. 48).

Précisons que, selon les auteurs, chez les étudiantes et étudiants des cégeps anglophones, 80 % des francophones et 90 % des allophones souhaitent poursuivre leurs études universitaires dans les universités McGill ou Concordia (p. 41).

Précisions méthodologiques

Visant à affiner les résultats de ces recherches quantitatives, nous avons également consulté des études qualitatives, comme les entretiens, qui permettent d'aller beaucoup plus loin dans le détail des motivations qui orientent un comportement. Dans les termes de Daniel Bertaux, spécialiste des enquêtes par entretiens ou récits de vie,

[l]'enquête par questionnaires [...] apporte un petit nombre d'informations standardisées sur, potentiellement, un très grand nombre d'individus dont on ne saura rien d'autre. À l'inverse, les récits de vie apportent un grand nombre d'informations approfondies et croisées sur un petit nombre de personnes (quelques dizaines, voire moins). Le regard des méthodes quantitatives balaie « en extension » une très large surface, mais sans pouvoir y pénétrer en profondeur. Celui des récits de vie se concentre sur un « secteur » bien délimité ; mais il y plonge avec « intensité » dans l'épaisseur des couches successives du social (Bertaux, 2010, p. 9).

³⁴ Les francotropes sont des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui proviennent de pays colonisés par une puissance francophone et donc plus susceptibles que d'autres d'apprendre le français. L'OQLF inclut également des langues latines dans la définition des francotropes : « Les francotropes sont constitués des allophones dont la langue maternelle est une des langues parlées dans l'ancien empire français (arabe, créole, vietnamien, etc.) ou une langue proche du français (italien, espagnol, portugais, catalan, roumain, etc.) et de tous ceux qui sont nés dans un des pays membres de l'Organisation internationale de la Francophonie » (Belanger et al., 2011, p. 14).

Magnan, Grenier et Darchinian (2015)

Les autrices cherchent, à partir d'entrevues semi-dirigées de 37 jeunes, à explorer « [...] les motifs expliquant les choix d'orientation linguistiques des jeunes issus de l'immigration au Québec au cégep et à l'université » (p. 502). Ainsi, selon les autrices, « [c]'est d'abord une logique instrumentale, une stratégie linguistique qui se dégage dans le discours des jeunes qui optent pour le postsecondaire anglophone. Étudier en anglais, c'est obtenir un atout supplémentaire – le bilinguisme – qui garantira, selon eux, une meilleure insertion professionnelle dans leur domaine de spécialisation sur le marché du travail national et international » (p. 512-513). Particulièrement, la possibilité d'étudier à l'Université McGill ressort des entretiens (p. 514). L'impact des parents, des enseignant-es et des conseillers et conseillères en orientation est aussi à retenir (p. 514) tout comme celui des pairs (p. 515). Chez les jeunes ayant choisi le cégep français, c'est une logique de sécurité qui s'applique, celle-ci visant à maintenir les acquis ou les performances scolaires (p. 517).

Bdeir et Riley (2022)

Leila Bdeir et Krista Riley ont mené une recherche-action participative sur trois ans portant sur les expériences des étudiantes et étudiants musulmans au cégep. Elles ont interviewé 40 étudiant-es des cégeps Vanier, Saint-Laurent et Sherbrooke. Cette recherche révèle une diversité de motivations dans le choix du cégep. Parmi les raisons citées par les jeunes, les chercheuses relèvent la proximité du foyer, la fréquentation des amis ou de la fratrie, le souhait d'expérimenter un nouvel environnement (associé à la langue), la présence ou non d'une salle de prière ainsi que la perception que les étudiant-es avaient de l'ouverture à la différence qui régnait au collège.

Cette recherche a démarré à l'automne 2018, juste avant le premier mandat de la CAQ, alors que les jeunes musulmanes et musulmans sont encore marqués par le débat sur la *Charte des valeurs* et par l'attentat à la grande mosquée de Québec. Dès le printemps 2019, une partie des répondant-es ont mentionné leur crainte face à ce qui est devenu la Loi 21.

Bien que les chercheuses n'aient pas posé de question directe sur l'enjeu de la langue, elles ont pu relever que certaines et certains étudiant-es, soit en raison d'expériences vécues au secondaire³⁵, soit en raison du discours politique ambiant, estimaient qu'un établissement anglophone pourrait leur offrir la possibilité d'une plus grande acceptation. Par ailleurs, certains mentionnaient la présence d'enseignantes et d'enseignants issus de la diversité comme facteur contribuant à leur sentiment d'appartenance à l'établissement. De plus, plusieurs personnes interviewées ont parlé des expériences négatives, notamment liées au racisme, vécues au secondaire (ou celles vécues par des amis dans certains établissements collégiaux francophones), et ont affirmé rechercher un environnement où il leur serait plus facile de vivre leur islamité. Ainsi, la fatigue ressentie face aux multiples tentatives de contrôler la présence musulmane au Québec a joué un rôle dans le choix d'un établissement collégial anglophone, perçu par les participantes et les participants à l'étude comme étant plus ouvert et atténuant l'impact de ces débats sur leur vie quotidienne.

³⁵ D'autres études consultées soulignent l'expérience vécue au secondaire comme facteur de choix d'un cégep. Voir Ledent, J., Mc Andrew, M. & Pinsonneault, G. (2016) et Magnan et Darchinian (2014).

Vieux-Fort, Pilote et Magnan (2020)

Karine Vieux-Fort, Annie Pilote et Marie-Odile Magnan prétendent, quant à elles, à partir d'une recherche qualitative, « que le choix du cégep anglophone ne peut pas se réduire uniquement à un choix stratégique calculé en fonction de la valeur marchande des langues » (p. 123). Seulement 8 participants sur 37 à l'étude ont tenu « un discours sur la valeur et l'importance de l'anglais sur le marché de l'emploi » (p. 130). Ces autrices font écho aux propos de Sabourin, Dupont et Bélanger sur l'importance de « devenir vraiment bilingue pour le marché du travail » (p. 130). Ce choix stratégique serait par ailleurs « renforcé par la famille et, dans une moindre mesure, par l'école et les pairs, qui véhiculent des discours quant à l'importance de l'anglais » (p. 131).

Six participants ont indiqué que le choix langue-cégep s'est fait par défaut sans que la langue n'intervienne (p. 133) et réfèrent ainsi aux choix de programme, aux notes précédemment obtenues ou aux options de Sport-études.

Selon les autrices, 23 participant-es sur 37 ont choisi un cégep anglophone par « choix de développement personnel » sans qu'une finalité stratégique ne soit apparente : développement de connaissances linguistiques, défi personnel, ouverture sur le monde (p. 131 et 132) sans plan de carrière ou d'études universitaires (p. 133). Toutefois, les autrices ajoutent que, « en arrière-plan, il y a la conscience que le choix du cégep anglophone, s'il nourrit un désir de développement personnel, permettra également de bonifier les compétences professionnelles au regard des langues. Ces compétences linguistiques sont jugées pertinentes pour le marché du travail, même si le plan de carrière n'est pas encore déterminé au moment du choix du cégep [...] (p. 133).

En somme, bien que cette présentation ne soit pas exhaustive, nous avons constaté que les études portant sur les motivations des finissantes et des finissants du secondaire à choisir un établissement plutôt qu'un autre démontrent une certaine convergence.

De fait, le choix d'un parcours d'études supérieures en anglais s'inscrit à la fois dans un plan de développement personnel (ou de recherche d'un milieu perçu comme étant en plus grande adéquation avec leurs expériences individuelles) et dans un plan de carrière. Il semble néanmoins assez clair de ce portrait que les finissantes et les finissants du secondaire sont aussi conscient-es de l'utilité de la langue anglaise sur le marché du travail. S'il existe un lien clair entre la langue des études supérieures et la langue de travail, il est cependant difficile d'en établir la corrélation. Ainsi, on peut autant affirmer que la langue des études influence la langue de travail que la langue de travail anticipée par les futur-es étudiant-es influence la langue des études.

L'application de la Loi 101 au cégep ne permettra pas de renverser une tendance lourde sur le marché du travail, soit le fait d'exiger de plus en plus de compétences en anglais, du fait d'une mondialisation basée sur l'anglais comme langue véhiculaire. La fréquentation obligatoire d'un collège francophone, à un âge où l'identité personnelle et le choix de carrière se consolident, pourrait donner l'envie de poursuivre ses études universitaires en français. Toutefois, à la lumière de l'ensemble des données ci-dessus, n'est-il pas également possible que l'application des articles 72 et 73 de la Charte de la langue française au réseau collégial ne fasse que déplacer le problème ? En effet, les étudiantes et étudiants qui avaient l'intention

de faire leurs études supérieures en anglais pourront soit aller à l'université en anglais ou, pour certaines et certains qui en ont les moyens, acquérir, ailleurs au Canada ou à l'étranger, la formation à laquelle elles et ils n'auraient plus accès ici. Cela rendrait encore plus élitiste l'accès à une éducation en anglais favorisée pour plusieurs postes qui ne disparaîtraient pas après l'application de la loi 101 dans les cégeps.

De plus, tel que le soulignait Conrad Ouellon (président du Conseil supérieur de la langue française de 2005 à 2011) dans son rapport [L'affirmation des liens entre la langue française et la culture québécoise pour valoriser la langue française](#) produit en 2016 dans le cadre des travaux en vue du renouvellement de la Politique culturelle du Québec,

[...] même si l'on souhaitait mettre en place des mesures coercitives ou modifier certaines des dispositions de la Charte de la langue française en vue, par exemple, [...] de limiter la liberté de choix d'inscription à un cégep anglophone, il n'est pas certain que de telles mesures produiraient les effets escomptés. Elles donneraient vraisemblablement lieu à de multiples contestations juridiques, mais elles rencontreraient également une vive opposition d'une bonne partie de la population québécoise. On nourrirait une fois de plus cette image d'une langue française qui doit s'appuyer principalement sur des dispositions légales pour survivre et progresser. On remettrait de nouveau entre les mains du gouvernement une responsabilité qui est aussi citoyenne. [...] Plusieurs sont d'avis qu'une stratégie de promotion axée sur la langue française isolément n'aurait que peu de succès ; c'est en faisant ressortir la valeur ajoutée qu'elle donne au Québec, sur le plan artistique, touristique, économique et commercial, entre autres, que l'on a le plus de chances de faire évoluer positivement la situation linguistique. Il faut que les Québécois, déjà établis ou arrivés récemment, prennent conscience des avantages de connaître et d'utiliser la langue française dans un univers anglophone, sinon plurilingue. Le maintien de l'usage du français, ou son adoption, de même que l'acquisition et le renforcement des compétences linguistiques deviennent alors une « affaire de cœur » plutôt que d'obligation. On adhère à la politique linguistique du Québec plutôt que de s'y soumettre (Ouellon, 2016, pp. 21 et 24).

En ce qui a trait aux contestations juridiques, il faudrait vérifier si, en l'absence d'une disposition constitutionnelle aussi claire que celle relative à l'article 23³⁶ de la Charte canadienne, l'application de la Loi 101 au cégep pourrait être interprétée comme source de discrimination ou comme une « limite raisonnable ». Quoi qu'il en soit, miser sur des mesures de valorisation et de promotion du français telles que celles proposées dans la citation ci-dessus constitue davantage un projet de société emballant et rassembleur, mais qui demanderait une panoplie de mesures vigoureuses, financement à l'appui, et une volonté politique qui ne semble vraiment pas au rendez-vous, et ce, depuis de nombreuses années.

Par ailleurs, l'interdiction légale d'une formation en anglais au cégep pour les non ayants droit le souhaitant entraînerait des conséquences très importantes sur les emplois d'une grande partie de nos membres et exercerait des pressions démographiques sur les cégeps francophones des grands centres, déjà saturés pour plusieurs d'entre eux, sans nécessairement amener de nouvelles populations étudiantes dans les régions.

³⁶ Article 23 : Droit à l'instruction dans la langue de la minorité.

Même si la protection et la promotion du français au Québec demandent une vigilance collective de tous les instants et qu'il ne faudrait pas attendre que le français soit en péril pour agir, on peut se demander si le déclin du français au cours des vingt dernières années, explicable par plus de variables que la seule application ou non de la Loi 101 dans les cégeps, pourrait justifier de restreindre l'accès aux collèges anglophones aux seules personnes ayant droits, qui représentent 11% des diplômé-es du secondaire.

Cela dit, parallèlement au dilemme entre droits individuels et impératifs collectifs, on peut aussi se questionner sur la part accordée par l'État québécois, en termes de ressources financières, aux établissements d'enseignement supérieur anglophones. Une comparaison entre ce financement des collèges et des universités anglophones du Québec et celui des établissements francophones des provinces anglophones révèle des disparités majeures (voir l'encadré à la page suivante pour plus de détails).

À cet effet, on peut se demander s'il ne vaudrait pas mieux aborder cette problématique concurrentielle en termes de financement et, surtout, agir de façon musclée en amont et en aval, autant dans les milieux de travail qu'en éducation, par exemple en exigeant une augmentation du nombre de francophones dans les CA d'entreprises installées au Québec, en francisant mieux et davantage les milieux de travail (tel que le prévoit actuellement la Loi 14, bien que seulement à partir du 1^{er} juin 2025). Par-dessus tout, il faudrait soutenir le savoir et la culture francophones, en améliorant le financement des cégeps et des universités francophones, en bonifiant les conditions d'enseignement des langues première et seconde au primaire et au secondaire (ressources humaines et financières à l'appui) et en arrêtant de mercantiliser le savoir et les « clientèles » étudiantes internationales. Plusieurs solutions allant dans ce sens seront proposées dans la suite du présent rapport.

COMPARAISON DU FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES ANGLOPHONES DU QUÉBEC ET DE CELUI DES ÉTABLISSEMENTS FRANCOPHONES DES PROVINCES ANGLOPHONES

Une récente étude de *Sociopol* (firme de consultation spécialisée dans la recherche sociale appliquée, le conseil et la formation) intitulée [Études postsecondaires dans la langue de la minorité – Portrait et analyse des enjeux](#) (2021), produite pour le ministère du Patrimoine canadien, permet de mettre en lumière les importantes iniquités quant à l'accès aux études supérieures dans les deux langues officielles au Canada.

Citons-en quelques constats :

- Sur les effectifs en 2018-2019 :
 - « Au Québec, 1 097 920 personnes ont l'anglais comme PLOP [(Première Langue Officielle Parlée)], ce qui représente 13,8 % de la population totale. Cela dit, 24,9 % des effectifs universitaires étudient en anglais et 19,5 % des effectifs dans les collèges étudient en anglais » ([Sociopol, 2021](#), p. 83).
 - À l'extérieur du Québec, « [...] 36,5 % des personnes dont la langue maternelle est seulement le français étudient seulement en français à l'université, alors que cette proportion est environ 2,6 fois plus élevée (96,7 %) pour les personnes qui ont l'anglais comme langue maternelle et comme langue d'étude. Par ailleurs, environ 2 % des effectifs des collèges et des universités ont réalisé des études en français en 2018-2019, alors que la population ayant le français comme PLOP représente 3,8 % de la population selon le Recensement de 2016 » ([Sociopol, 2021](#), p. 84).

▪ « En Nouvelle-Écosse, [les dépenses totales pour la formation universitaire en français] correspondent à 48 % "des montants qui pourraient être accordés si la proportion des francophones dans la province était prise en considération". Le Manitoba et le Nouveau-Brunswick font meilleure figure avec un comparatif de 84 %. Tandis que les unités académiques universitaires de l'Ouest (Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique) offrent de la formation en français qui n'équivaut que 5 % à 17 % de la population francophone." En 2018-2019, il est raisonnable d'estimer que près de 30 000 francophones ont réalisé des études postsecondaires en anglais, notamment par manque d'accès aux études en français et par manque d'intérêt à l'égard des études en français", souligne encore Mariève Forest[, chercheuse principale de la firme Sociopol] » ([Muzzo, 13 janvier 2022](#)).

• Sur les incitatifs :

- Aux études en anglais au Québec : « Les personnes qui ont étudié en anglais à l'université comptent deux fois plus sur la réputation de l'établissement (42,2 %) pour orienter leur choix que les personnes qui ont étudié en français (21,9 %). Cet écart peut être associé au prestige plus grand des établissements de langue anglaise, à la fois pour les études universitaires et collégiales. De même, le nombre d'établissements, le nombre de programmes offerts, ainsi que la diversité des programmes contribuent à l'intérêt des études en anglais » ([Sociopol, 2021](#), p. 83).
- Aux études en français à l'extérieur du Québec : « La réputation moins grande des établissements offrant des études postsecondaires en français et le coût plus élevé de ces études peuvent constituer des éléments dissuasifs au moment de choisir un programme d'étude. De fait, les personnes qui ont étudié en anglais seulement à l'université au Canada hors Québec comptent deux fois plus sur la réputation de l'établissement (28,0 %) pour orienter leur choix que les personnes qui ont étudié en français (10,4 %). [...] [Du côté des programmes, le domaine des sciences sociales] occupe une place 1,6 fois plus importante dans la formation en français (27,8 %) qu'en moyenne au Canada hors Québec (17,1 %). [...] [L]e domaine des mathématiques, de l'informatique et des sciences de l'information est 2,5 fois moins représenté dans les inscriptions en français (2,1 %) lorsque comparé aux inscriptions pour la population totale (5,3 %) » ([Sociopol, 2021](#), p. 84).

Ainsi, contrairement à la situation des cégeps et des universités anglophones du Québec, le financement demeure un enjeu central pour la survie des établissements d'enseignement supérieur francophones hors Québec ([Pamou, 15 mai 2020](#)). On peut penser au licenciement massif de professeur-es de l'Université Laurentienne (Sudbury, Ontario) en avril 2021 à la suite de la fermeture de 69 programmes d'études en français ([Radio-Canada, 12 avril 2021](#)). Mais cette université francophone hors Québec est loin d'être la seule à être sérieusement en difficulté, à un point tel que cet enjeu s'était invité dans la dernière campagne électorale fédérale ([Vachet, 3 septembre 2021](#)).

Pour plus d'informations sur le financement des universités au Québec et sur ce débalancement entre universités francophones et anglophones lié à la dérèglementation des frais de scolarité des étudiantes et étudiants internationaux, se reporter aux sections 3.2.2. (*Pression à l'offre de cours ou de programmes en anglais*) et 4.5. (*La marchandisation des étudiantes et des étudiants internationaux dans la dynamique de concurrence linguistique*) du présent rapport. Quant aux aspects marchandisation de l'enseignement supérieur et place des fondations dans le financement des établissements, nous vous invitons à parcourir les sections 2.5. « Fondations et dons d'entreprises : philanthropie capitaliste ? » et 3.1. « Le phénomène de la marchandisation des étudiants internationaux » du dossier [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (2021) du comité école et société.

3.2. Dynamiques linguistiques à l'université

3.2.1. L'anglais comme *lingua franca*³⁷ scientifique et ses impacts sur l'enseignement et la recherche

La diffusion des savoirs entre les sociétés humaines a toujours été facilitée par l'usage d'une langue commune, laquelle s'est bien souvent révélée être celle employée par la culture dominante. L'émergence d'une écriture suffisamment complexe pour véhiculer des concepts scientifiques ainsi que la tendance expansionniste des premières civilisations a entraîné, durant l'antiquité méditerranéenne, l'essor et la cohabitation de plusieurs langues scientifiques, dont le phénicien puis le grec et le latin. Ce dernier, legs de l'empire romain, a longuement influencé la diffusion des savoirs dans l'Europe médiévale, aux côtés notamment de l'arabe et de l'hébreu tout autour de la méditerranée. Le terme de *lingua franca*, ou langue franque (constituée principalement d'un mélange de français, d'espagnol et d'italien de l'époque), quant à lui, fait référence à la langue véhiculaire majoritairement utilisée dans les échanges marchands méditerranéens de l'époque médiévale jusqu'à la révolution industrielle. C'est surtout à partir du XVII^e siècle que les langues nationales telles que le français, l'allemand, puis l'anglais, attributs des principaux empires coloniaux, tendent à remplacer progressivement le latin comme langue universelle des sciences. Les deux guerres mondiales, desquelles sortent renforcés les pays anglophones avec à leur tête l'empire états-unien, auront pour conséquence d'accentuer la place de l'anglais au détriment des autres langues, malgré un court sursaut du russe avant l'effondrement de l'Union soviétique. De nos jours, l'anglais est sans conteste devenu la *lingua franca* de la science, surtout dans les domaines des sciences naturelles et médicales, et favorise ainsi grandement les échanges, les collaborations, l'évaluation et la diffusion des savoirs de et vers le plus grand nombre.

D'innombrables écrits scientifiques autour du monde traitent de cette situation et de ses conséquences sur le devenir des langues nationales voire régionales dans le domaine de la recherche. De nombreuses raisons ont mené à l'accélération récente de ce processus d'anglicisation dont, notamment, l'importance d'Internet dans la mondialisation de notre société humaine. En effet, tant l'accessibilité accrue aux savoirs scientifiques que la hausse des collaborations internationales ont été rendues possibles grâce à l'utilisation des technologies numériques développées principalement, dès le début, par des gouvernements et des multinationales anglophones (GAFAM). De la même manière, les différents outils de diffusion des savoirs scientifiques, qu'il s'agisse des éditions savantes, de l'hébergement et des modes d'indexation des principales bases de données ou encore de la conception des algorithmes de certains moteurs de recherche et des outils de traduction automatisés ([St-Onge & al., 2021](#)), sont bien souvent l'œuvre, à l'origine, d'oligopoles anglophones. Comme le précise Frath (2018),

[I] a domination américaine est renforcée par le Science Citation Index (SCI) et l'Impact Factor (IF), deux indicateurs bibliométriques [...] créés en 1964, et ils sont à présent détenus par Clarivate Analytics, une entreprise privée qui se rémunère en vendant l'accès à ses bases de données. Le SCI est un indice de citation qui indique le nombre de fois qu'un chercheur a été cité dans les

³⁷ Nous emploierons les deux termes « *lingua franca* » et « langue véhiculaire » dans ce texte : « L'anglais véhiculaire se caractérise par son apprentissage comme langue étrangère, son usage par des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle ou principale, et par la variation considérable de ses formes d'expression, en raison surtout des différences entre les niveaux de connaissance. Nous proposons le terme comme substitut à "lingua franca" utilisé en anglais et que tendent à emprunter les autres langues » ([Truchot, 2010](#), p. 3).

revues scientifiques, ce qui est censé refléter son influence et sa notoriété individuelle. Mais la mesure ne dit pas si les travaux cités l'ont été parce qu'ils sont effectivement une source d'inspiration ou bien pour être critiqués. Par ailleurs, les trucages sont faciles à réaliser grâce à des citation clubs, dont les membres se mettent d'accord pour se citer les uns les autres, souvent sans raison. Le SCI prend très peu en compte les publications qui ne sont pas en anglais, ce qui est un puissant moteur de l'anglicisation. Quant à l'IF, il se veut une mesure de la valeur des revues scientifiques, qui croît avec le nombre de chercheurs à SCI élevé qu'elle publie. Les revues sont ainsi incitées à privilégier les auteurs bien installés au détriment de chercheurs originaux au SCI plus faible, qui sont pourtant les porteurs éventuels d'idées nouvelles (Frath, 2018, pp. 32-33).

Par exemple, des 216 revues en éducation indexées par Web of Science, 176 sont basées dans des pays anglophones et 194 sont publiées en anglais. Près des deux tiers des articles qui y sont recensés proviennent de locuteurs anglophones natifs, lesquels sont en retour bien plus cités (88 %) que les autres (St-Onge & al., 2021). Cette situation est aggravée par une forme d'exigence de productivité scientifique de la part des organismes financeurs de la recherche, par la concurrence exacerbée entre laboratoires tant du privé que du public et par l'omniprésence du modèle quantitatif dans le domaine de la recherche. Or, comme vu précédemment, le nombre de locuteurs de l'anglais langue seconde excédant de beaucoup le nombre de personnes qui ont l'anglais pour langue maternelle, bien des chercheur-ses expriment la complexité de leur recherche dans un langage qu'ils et elles ne maîtrisent pas vraiment.

[...] les auteur-trice-s non anglophones qui publient dans une revue internationale anglophone ne se citent pas entre eux. Ils cherchent plutôt à être reconnus en publiant en anglais, mais, en fin de compte, ils contribuent davantage à la marginalisation de leur propre position comme chercheur-se dont l'anglais n'est pas la langue première (St-Onge & al., 2021, p. 21).

Les conséquences sont multiples. Leurs articles et rapports de recherche sont moins souvent cités. Leurs demandes de subvention sont moins souvent retenues. Les chercheuses et chercheurs dépensent beaucoup de temps à mieux maîtriser cette langue tout en vivant une forme d'anxiété linguistique liée tant à la difficulté de transmettre leur argumentaire qu'à la baisse de leur « rendement » scientifique, clé de leur progression dans la recherche (Bortulus, 2012). Par ailleurs, un article dans une revue internationale, et donc en anglais, est bien mieux coté qu'un article dans une revue locale ou qu'un rapport de recherche, lequel est souvent pourtant bien plus élaboré.

De manière plus insidieuse, l'omniprésence de l'anglais entraîne une forme d'autocensure de la part des personnes contribuant au développement des savoirs. Dans certains domaines scientifiques, les concepts développés ainsi que le vocabulaire employé reposent entièrement sur l'anglais, ce qui laisse peu de place pour une réflexion s'appuyant sur d'autres schèmes de pensée. Or,

[les anglophones] négligent souvent les travaux écrits en anglais par des non-natifs, en partie parce que la qualité de l'anglais n'est pas forcément optimale, en partie parce qu'ils ne connaissent les problématiques que du point de vue anglophone, en partie aussi, disons-le, en raison d'un certain sentiment de supériorité, alimenté par leur monoglossie et l'hégémonie de leur langue (Frath, 2018, p. 29-30).

Lors de rencontres universitaires, à l'instar du monde du travail, si une seule personne parle en anglais, tout le monde s'exprimera en anglais, quitte à perdre en qualité des échanges. À force d'étudier et de citer des auteurs et autrices anglophones, la relève qui souhaite poursuivre dans le domaine de la recherche privilégie l'usage de l'anglais dans ses communications. Elle s'offre ainsi une plus grande visibilité, plus de crédibilité et plus d'occasions d'avancement. Ce faisant, elle écarte, du même coup, certaines approches méthodologiques originales, mais négligées par les normes internationales du moment, ou encore des travaux de recherche et des innovations locales, lesquelles sont pourtant parfois mieux adaptées à leur contexte actuel.

Ce constat s'applique également au Québec, avec certaines spécificités. De la faible proportion de revues qui publient en français au Canada, près de la moitié le font uniquement en français ; l'autre moitié, de manière bilingue. Or ces dernières ont de plus en plus tendance à privilégier l'anglais. La proportion d'articles en français y est parfois même totalement négligeable, de l'ordre de 5 %. De plus, un même article peut y être accepté en anglais alors qu'il a été refusé en français. Étonnamment, ces revues sont plus souvent disponibles en libre accès dans l'Ouest canadien (75 %) et en Ontario (64 %) qu'au Québec (50 %) ([St-Onge & al., 2021](#)). Le déclin du français comme langue de communication scientifique s'est accentué dans les 40 dernières années. Ainsi, par exemple, le pourcentage d'articles publiés en français en sciences sociales et humaines est passé, pour l'Université de Montréal, d'environ 65 % dans la décennie 1980-89 à environ 17 % en 2010-19. Il en va de même pour les demandes de subventions au CRSH, qui sont passées de près de 25 % en français en 1995 à moins de 15 % en 2020 ([St-Onge & al., 2021](#)).

Également, seuls de 5 % à 10% des demandes de financement déposées auprès des organismes subventionnaires des domaines des sciences de la santé et naturelles [...] sont rédigées en français, alors que les chercheur-se-s d'expression française représentent 21 % de la communauté de la recherche au Canada ([ACFAS, 2022](#), p. 3).

Cela dit, des solutions existent. Il est encore possible de contrer le déclin du français dans la recherche, et ce, de plusieurs manières :

- **Littérature scientifique** : Encourager financièrement la création ou la continuité des revues francophones ; favoriser leur référencement avec le reste de la francophonie (Érudit, etc.) ; faciliter l'embauche de personnes traductrices pour diffuser rapidement les travaux les plus pertinents ; offrir un accès gratuit aux revues francophones et bilingues québécoises ; favoriser les revues en libre accès et renégocier à la baisse, pour l'ensemble des universités québécoises, les contrats avec les grandes maisons d'édition savantes.
- **Financement de la recherche** : Augmenter substantiellement le financement des fonds québécois pour la recherche ; prévoir des examinateurs réellement bilingues dans les organismes subventionnaires ; favoriser les recherches participatives avec le milieu ainsi que les partenariats entre chercheurs, communautés et administrations ; encourager la vulgarisation, la diffusion et l'appropriation dans la langue locale, incluant les langues autochtones, des résultats des recherches auprès de la communauté ; prévoir les moyens nécessaires pour s'assurer de l'accompagnement et du suivi des préconisations sur le terrain ; apprécier l'apport des chercheurs et des chercheuses de manière plus qualitative que quantitative.

- **Préconisations de l'ACFAS :** « [I]mplanter les mesures incitatives nécessaires pour que l'attrait garantisse le succès – par exemple, avec l'ajout de programmes de reconnaissance prestigieux, de dégrèvements de recherche, de bourses, d'assistantats de recherche, de large diffusion des résultats, d'un véhicule prestigieux de publication, d'un programme de jumelage entre professeur-es et étudiant-es – et encourager les jeunes chercheurs et chercheuses à choisir la langue de la minorité. Il importe de promouvoir l'importance d'être bilingue auprès des chercheurs et chercheuses tout en stimulant le développement de programmes d'études supérieures dans les établissements d'enseignement postsecondaire » ([ACFAS, 2021](#), p. 36).

3.2.2. Pression à l'offre de cours ou de programmes en anglais (en présence et à distance) et impacts sur les établissements en région

Ce qui distingue principalement le Québec du reste de la francophonie dans sa relation à l'anglais réside d'une part dans son appartenance à une fédération qui reconnaît ces deux langues comme officielles et au fait que ses voisins proches sont anglophones. À la différence d'autres pays francophones qui encouragent également l'apprentissage des langues de leurs voisins, au Québec, le bilinguisme est perçu essentiellement comme franco-anglais. Évidemment, cette description ne prend pas en compte la présence millénaire des communautés autochtones et de la diversité langagière qui existe parmi elles. La problématique de la francophonie européenne est différente, par le simple fait que le français y a déjà connu une place dominante, notamment comme langue des sciences et de la diplomatie.

Les locuteurs du centre d'un empire trouvent normal que les autres peuples apprennent leur langue sans qu'eux-mêmes se sentent obligés d'apprendre les leurs. C'est pourquoi les anglophones, au centre de l'empire américain, se désintéressent des autres langues. La France a perdu son empire, mais les habitudes demeurent. Et comme elle se situe dorénavant à la périphérie d'un autre empire, elle fait ce que font les peuples périphériques : elle apprend la langue du centre et néglige les autres [langues] ([Frath, 2018](#), p. 36).

Cette situation est d'autant plus accentuée dans les domaines de la recherche et de l'enseignement supérieur que l'anglais y tient une place prépondérante. Cette quasi-hégémonie de l'anglais tient également au fait que, dans un monde encore marqué par la colonisation européenne,

[...] l'anglais, tout en restant une langue germanique, peut aussi être considérée comme une langue en partie romane, du fait d'un lexique et d'une syntaxe plus ou moins fortement influencés par les invasions romaines et normandes de l'Angleterre [...]. En effet, ses caractéristiques linguistiques étant marquées par des formes d'hybridité, l'anglais paraît immédiatement familier à de nombreux locuteurs. Les apprenants de diverses langues germaniques ou latines qui auront aussi étudié l'anglais pourront avoir un sentiment de « déjà-appris » ou de « déjà-compris » ([Forlot, 2014](#), p. 8).

Ce constat, ainsi que les dernières décennies de prédominance anglo-américaine, expliquent probablement en partie pourquoi l'anglais s'est progressivement imposé au sein d'une Union européenne pourtant multilingue, notamment au travers de son programme d'échange d'étudiant-es et d'enseignant-es entre établissements d'enseignement supérieur européens et du monde entier (Erasmus), lequel propose certains programmes uniquement en anglais ([St-Onge et al., 2021](#)). Cependant, ces cours

étant bien souvent animés par des personnes enseignantes dont l'anglais est la langue seconde, voire tierce, cette situation entraîne d'autres problématiques :

[s]'il maîtrise bien le contenu de son cours, [l'enseignant] l'adapte à son auditoire, s'efforce de capter son attention, improvise quand c'est nécessaire, ponctue d'anecdotes pour relancer l'intérêt. Bien peu d'enseignants sont en mesure de le faire dans une langue étrangère. [...] [Les] échanges entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants [...] ont lieu en anglais non standard, simplifié et approximatif même s'il reste fonctionnel (Truchot, 2010, p. 7-8).

Un des principaux risques associés à cette course aux étudiants internationaux est de développer une offre de cours en anglais de moindre qualité qui n'attirera que provisoirement les étudiants et étudiantes allophones, avant qu'ils et elles ne se tournent, pour les plus talentueux ou celles et ceux qui en ont les moyens, vers des lieux plus prestigieux, pour privilégier l'original plutôt que la copie ! Cette situation est la résultante d'un contexte de compétition nationale et internationale entre les établissements de l'enseignement supérieur au sein duquel

[...] la conception dominante en matière de mondialisation a assimilé le savoir à un bien économique et en a fait un enjeu de marché. [...] « [L]'économie de la connaissance » se caractérise par la commercialisation à l'échelon mondial des produits de la recherche et de l'enseignement. [...] [L]es établissements traditionnels d'enseignement supérieur sont contraints de se restructurer pour devenir des entreprises de production et de commercialisation du savoir, de devenir concurrentiels, de se conformer à des normes reconnaissables et directement utilisables par la production capitaliste mondiale (Truchot, 2010, p. 2).

Dans ce contexte, les universités anglophones, rendues expertes dans la *marchandisation des « marchés éducatifs »* (Truchot, 2010, p. 6), dominent largement le classement international. C'est ce qui se passe également au Québec, dans un contexte où les droits de scolarité des étudiantes et des étudiants internationaux ont été déréglés depuis 2018, suivant une logique de désengagement progressif de l'État. Les universités anglophones sont restées très attractives pour les étudiants internationaux qui souhaitent étudier en anglais au Québec, même si les frais d'inscription y sont bien plus élevés (UniversitésCanada, 2022). Francis Vailles, dans son analyse sur les neuf plus grandes universités québécoises (19 avril 2022), rappelle que les universités McGill et Concordia ont vu leur part des revenus tirés des droits de scolarité nets augmenter respectivement d'environ 55 % et 75 % pour atteindre désormais 43 % et 35 % de leur financement global. Il précise que si la part des étudiants internationaux augmente globalement au Québec – ce nombre ayant pratiquement doublé dans la dernière décennie pour dépasser les 41 000 en 2020 –, plus de la moitié d'entre eux et elles s'inscrivent dans une université anglophone.

Bien que le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui choisissent une université francophone augmente au premier cycle (41 %), l'inverse se produit aux cycles supérieurs (57 %). L'augmentation de la part des revenus tirés des droits de scolarité s'étant révélée moindre dans le milieu francophone, à l'exception notoire d'HEC Montréal, laquelle engrange désormais près de 34 % de ses revenus de cette manière, le désengagement progressif de l'État doit désormais être compensé à tout prix. Par ailleurs, les mesures favorisant la venue d'étudiantes et étudiants internationaux posent quelques problèmes. D'une part, il

semblerait que le système de sélection d'Immigration Canada ne soit pas favorable aux étudiant-es francophones en provenance d'Afrique et souhaitant étudier au Québec ([Gervais, 18 février 2022](#)). D'autre part, les aides proposées aux étudiantes et aux étudiants internationaux sont généralement soumises à des choix discriminatoires, qu'il s'agisse des bourses d'excellence accordées par le Fonds de recherche du Québec ou encore de la réduction des frais de scolarité pour quelques milliers de personnes venues étudier en dehors du grand Montréal dans les cinq domaines prioritaires du gouvernement actuel : technologies de l'information, génie, soins de santé, services sociaux et éducation ([Radio-Canada, 19 mai 2022](#)).

La mobilité permet de se confronter aux différences, aux cultures, aux histoires, aux courants de pensées, aux civilisations. [...] Dans le cadre d'une internationalisation à visage humain, il vaudrait mieux valoriser les diplômés dans la langue du pays, organiser pour les étudiants étrangers une formation linguistique adéquate, favorisée par leur immersion dans l'environnement naturel de cette langue. Une connaissance approfondie et diversifiée des langues étrangères, obtenue par apprentissage, mobilité bien conçue, et même usage véhiculaire raisonné de langues étrangères, garantirait l'ouverture internationale du diplôme ([Truchot, 2010](#), pp. 5 et 9).

La concurrence dans l'enseignement supérieur prend, dès lors, la forme d'une course aux étudiants internationaux francophones, quitte à ce que ces formations soient offertes à distance, ou auprès des allophones, en allant jusqu'à proposer des diplômes plus ou moins bilingues, parfois en partenariat avec des universités anglophones. Dans son analyse de la situation du printemps 2020 à l'hiver 2021, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF, 2021) rapporte qu'environ 11,5 % des 2 713 programmes diplômants³⁸ offerts par les 15 établissements universitaires francophones peuvent être suivis partiellement (281, soit environ 10 %) ou totalement en anglais (31, soit environ 1 %). Ces programmes se répartissent ainsi :

- Cinq établissements n'offrent que des programmes en français : ENAP, INRS, UQAC, UQAR et UQTR ;
- Un autre offre quelques cours spécialisés pouvant être suivis partiellement en anglais : UQO ;
- Quatre établissements présentent une offre de programmes laissant plus de place à l'anglais : TÉLUQ, Ulaval, ÉTS et HEC ;
- Cinq établissements offrent au moins un programme entièrement en anglais, de manière marginale : UdeM, Poly, UdeS, ULaval, UQAM ;
- Quatre établissements offrent des cours ne pouvant être suivis en français : UdeS, UdeM, HEC et UQAT. Parmi eux, deux offrent près de 14 % de leurs programmes entièrement en anglais : UQAT (12 certificats ou baccalauréats), HEC (10 deuxième cycles ou doctorats, offerts en partenariat avec McGill, Concordia et... l'UQAM !).

Les programmes offerts entièrement en anglais à l'UQAT semblent liés à la présence des Premiers Peuples. Quant aux domaines d'études associés à l'enseignement en anglais, on y retrouve principalement ceux de la gestion et de l'administration des affaires, mais également, de manière plus marginale, le droit, l'informatique, la médecine, ou encore la théologie. L'étude avance également que les écoles de

³⁸ Au moins 30 crédits, à l'exception des baccalauréats par cumul, des cours de perfectionnement en anglais et des programmes proposés dans les deux langues.

commerce, gestion et administration sont les principales pourvoyeuses, à près de 60 %, des cours comprenant de 80 % à 100 % du cursus en anglais. Et ce mouvement semble s'accélérer, si on en croit la page de présentation de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM :

[En cet automne 2022,] l'ESG UQAM [...] offre la possibilité à [ses] étudiants de suivre des cours en anglais aux deux cycles. En particulier, les étudiants du baccalauréat en administration peuvent suivre plus de 50 % de leurs cours en anglais ([École des sciences de la gestion, 2022](#)).

Le rapport du Conseil supérieur de la langue française précise qu'« [...] il ne semble pas apparaître de liens significatifs entre l'offre de programmes en anglais et la présence d'un établissement sur le territoire de l'île de Montréal » ([CSLF, 2021](#), p. 111). Les auteurs de l'étude admettent également qu'ils n'ont « [...] pas été ici en mesure de constater s'il y avait eu un accroissement de l'offre de formations universitaires en anglais, ni de quelle nature ou de quelle ampleur il serait, et ce, en raison de l'absence de paramètres semblables à ceux qui ont été utilisés dans la présente étude » ([CSLF, 2021](#), p. 119). Ils invitent ainsi les chercheurs à poursuivre et à développer de tels travaux sur ce sujet d'importance, ce que l'équipe du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) semble avoir retenu avec son projet sur « La place du français dans l'enseignement supérieur au Québec », lequel a pour objectif « [...] de brosser un portrait de l'emploi et de la place relative du français en recherche et en enseignement, tant dans les collèges que dans les universités » ([LIREs, 2022](#)). Le CSLF conclut ainsi :

Bien qu'elle soit moins forte que présumée et plus marquée dans certains établissements que dans d'autres, l'offre de formation en anglais à l'enseignement universitaire francophone au Québec apparaît comme un sujet d'intérêt et comme un phénomène qui, selon le Conseil, mérite une observation constante étant donné l'attrait déjà important, voire grandissant de la langue anglaise dans diverses sphères d'activités au Québec et son incidence potentielle sur la carte de formation que pourraient établir les établissements universitaires, sur la langue de transmission des connaissances, sur la langue de communication, sur les pratiques linguistiques futures des étudiants et, enfin, sur l'avenir même du français au Québec ([CSLF, 2021](#), p. 120).

L'anglais dans l'enseignement supérieur est également présent dans le matériel pédagogique utilisé, le vocabulaire scientifique employé, dans les travaux exigés, les lectures imposées, la rédaction de thèses ou d'examens, mais également dans les séminaires proposés ou dans la participation à certaines activités universitaires. Cette propension à employer l'anglais risque d'entraîner une perte de la diversité des modèles de pensée. Et comme le précise Truchot (2010), « [...] cette homogénéisation réductrice aura des conséquences négatives comme celle de faire disparaître des courants de pensées, des auteurs de références qui ont contribué à construire des disciplines en écrivant dans d'autres langues » ([Truchot, 2010](#), p. 5).

Parmi les pistes de solutions à explorer afin d'améliorer cette situation, on retrouve :

- Diminuer la concurrence entre établissements subventionnés par les citoyennes et les citoyens, en privilégiant la complémentarité des champs d'expertise plutôt que la prise de parts de marché. Pour ce faire, renforcer le financement public de manière adéquate et remettre entre les mains du corps enseignant et de la société civile la direction des établissements d'enseignement supérieur.

- Favoriser le développement de programmes de mobilité et d'échanges interculturels des étudiantes et des étudiants plutôt que le développement de l'offre de programmes en anglais dans les universités francophones.
- S'assurer de la mise en œuvre des moyens nécessaires pour l'application, en collégialité avec le corps enseignant, des nouveaux articles de la Charte de la langue française ([Éditeur officiel du Québec, 2022-b](#)) qui prévoient que :
 - Un établissement d'enseignement universitaire francophone doit veiller à ce que l'enseignement qu'il offre de donner en français ne soit pas donné dans une autre langue - article 88.0.19 ;
 - Tout organisme de l'Administration qui, dans l'exercice de ses fonctions, offre des mesures d'aide financière à la recherche, sous toute forme notamment fondamentale, doit veiller à ce que ces mesures, dans leur ensemble, contribuent au soutien et au rehaussement de la recherche en français - article 88.0.20 ;
 - L'établissement doit également établir des mécanismes de consultation et de participation de ses étudiants et des membres de son personnel permettant de les associer à l'élaboration de cette politique [linguistique] ([CLSF, 2021](#), p. 114).

Notons que le flou maintenu par ces deux premiers articles ne donne aucune indication claire sur ce qu'il adviendra des cours proposés, que ce soit uniquement en anglais ou dans les deux langues, dans les universités francophones, ni sur l'ampleur de l'appui que le gouvernement apportera au soutien et au rehaussement de la recherche en français. Le CLSF pointait déjà cette préoccupation dans son rapport en précisant que « [c]ette offre de cours en anglais dans les établissements francophones devrait par ailleurs se voir encadrée de nouvelles balises, sinon de restrictions, en lien avec des dispositions que propose le projet de loi no 96 » ([CLSF, 2021](#), p. 119).

Quoiqu'il en soit, il est important de garder en mémoire que « [...] les avantages liés à l'usage de l'anglais dans la recherche et l'enseignement supérieur proviennent de son rôle de *lingua franca* ; tous les inconvénients sont causés par une surenchère qui n'a pas lieu d'être, celle qui vise à remplacer la langue locale par l'anglais » ([Frath, 2018](#), p. 33). Autrement dit, le fait d'utiliser la langue de Shakespeare comme langue véhiculaire scientifique comporte de nombreux avantages, notamment pour faciliter les échanges et collaborations internationales, mais ceci doit être pensé en complémentarité avec les spécificités de la langue et de la culture locales.

3.3. Dynamiques linguistiques au cégep

3.3.1. Évolution des devis ministériels des collèges et laxisme dans leur application

Les premiers devis scolaires³⁹ des cégeps ont été fixés lors de la création, en 1993, du mode de financement des cégeps appelé FABES, qui comprenait cinq volets : le « **F** » pour les allocations Fixes ; le « **A** » pour les Activités pédagogiques ; le « **B** » pour les Bâtiments ; le « **E** » pour les masses salariales du personnel Enseignant ; le « **S** » pour les allocations Spécifiques. Le FABES a donc mis en place un modèle de répartition, entre les collèges, des ressources du budget des cégeps voté à l'Assemblée nationale. Entre

³⁹ Devis scolaire : nombre maximal d'étudiant-es autorisé par établissement.

1999 et 2019, les devis sont restés très stables ; seuls les collèges Garneau (Québec), John Abbott, Montmorency et Lionel-Groulx (région de Montréal) ont vu leur devis augmenté pendant cette période (voir tableau annexe 1).

Cela dit, certains collèges dépassaient leur devis, ce qui pouvait entraîner un impact à la baisse sur les inscriptions d'un collège voisin. Une pénalité avait donc été prévue (annexe A007 du FABES) pour inciter les collèges à ne pas dépasser leur devis. Ainsi, l'année suivante, le collège « fautif » recevait moins en allocations « Fixes » et pour les « Activités pédagogiques » en fonction de cette pénalité. Or, si le dépassement du nombre d'étudiants était assez significatif, la pénalité pouvait être moins importante que le gain lié aux inscriptions supplémentaires. Cela était cependant moins le cas pour les petits collèges, qui dépendent davantage de leur allocation « Fixe », car ils ont une population étudiante moindre donc moins « payante » en termes de financement. Le mécanisme de pénalité entraînait donc une certaine iniquité de traitement entre petits et gros collèges.

Par surcroît, un certain laxisme s'est introduit dans la gestion de cette pénalité, qui était plus ou moins appliquée dans la région de Montréal au fur et à mesure de l'explosion démographique des banlieues et de l'attrait des plus grandes villes chez les jeunes. En effet, au milieu des années 2000, on commence à manquer de places dans certains cégeps de Montréal et de ses banlieues. Or, non seulement le ministère n'applique plus les pénalités pour ces collèges, mais il finance des locaux supplémentaires pour que ces établissements puissent absorber l'augmentation de la population étudiante, préférant une gestion à court terme plutôt que le déploiement d'incitatifs à la mobilité vers les régions, ou que la construction de nouveaux cégeps. Pendant ce temps, les cégeps des régions subissent des pertes importantes d'effectifs étudiants.

En 2019, le mode de financement des cégeps est révisé et passe de FABES à FABRES (ajout d'un volet « R » pour : développement des Régions, Rayonnement international et Recherche). L'annexe A007 est abolie, et aucun mécanisme de contrôle des dépassements de devis n'est proposé en remplacement. L'année suivante, une hausse de devis est consentie dans plus du tiers des collèges du réseau (voir annexe 2).

Qu'en est-il des devis des collèges anglophones ? Trois collèges anglophones ont un devis très élevé (voir le tableau ci-dessous) : 7 075 pour Dawson ; 5 600 pour John Abbott ; 6 000 pour Vanier. John Abbott avait vu son devis augmenté de 1 100 étudiant-es en 2015-2016 ; Heritage et Vanier, respectivement de 284 et de 550 en 2020-2021. De plus, tel que le relevait le [mémoire de la FNEEQ sur le Projet de loi 96](#), « [...] en 2019-2020, tous les collèges anglophones dépassaient leur devis [...], la somme des excédents totalisant 2 873 personnes, alors que 20 932 places étaient libres dans les établissements de langue française, dont 1 368 au collège Bois-de-Boulogne et au cégep André-Laurendeau⁴⁰ » (FNEEQ, 2021-c, p. 7). Toujours dans le tableau ci-dessous, on voit que, à l'automne 2020, le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants ayant l'anglais comme langue maternelle ne dépassait 50 % que dans deux de ces collèges (John Abbott et Heritage). De plus, en 2021, un total de 938 jeunes de la Montérégie étaient inscrits à l'un des trois gros

⁴⁰ Source citée dans le mémoire : Frédéric Lacroix, « Les cégeps français à Montréal : le début de la fin », *L'Action nationale*, février 2020.

collèges anglophones de la région de Montréal (Dawson, Vanier et John Abbott) ; 313 de la région des Laurentides.

Devis, nombre d'étudiants inscrits et pourcentage d'étudiants ayant l'anglais pour langue maternelle dans les établissements collégiaux anglophones			
Cégep	Devis	Nombre d'étudiants inscrits	Pourcentage d'étudiants ayant l'anglais comme langue maternelle
Dawson	7 075	7 913	37,1%
John Abbott	5 600	6 380	51,6%
Vanier	6 000	6 363	30,9%
Champlain Saint-Lambert	2 500	2 941	23,2%
Champlain St. Lawrence	700	952	11,3%
Champlain Lennoxville	1 100	1 208	27,4%
Heritage	1 084	1 175	52,3%

Nombre d'étudiants inscrits : données de l'automne 2019. Pourcentage d'étudiants ayant l'anglais comme langue maternelle : données provisoires de l'automne 2020

Dès le milieu des années 1990, une tendance à la hausse du choix d'un cégep anglophone chez les étudiant-es francophones et issu-es de l'immigration se dessinait. La Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française, lancée en juin 2000, s'était justement penchée sur la question dans son rapport [Le français, une langue pour tout le monde : Une nouvelle approche stratégique et citoyenne](#). Dans les nombreux mémoires présentés à cette Commission, quatre options avaient été mises de l'avant : « le *statu quo*, le *statu quo* sous surveillance, la fusion des établissements de niveau cégep, l'obligation de fréquenter le cégep de langue française » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 60). Bien que la Commission ait recommandé le *statu quo*, elle avait insisté particulièrement sur l'importance de rehausser l'enseignement du français et de l'anglais au primaire et au secondaire avant d'envisager la possibilité d'étendre l'application de la Loi 101 dans les cégeps puisque les lacunes à l'égard de la maîtrise de ces deux langues (ou de l'une ou l'autre) constituaient la plus grande motivation des étudiant-es à choisir un collège anglophone. Or, 20 ans plus tard, force est de constater qu'il y a eu à la fois un manque de volonté politique et, particulièrement, un manque de ressources et de financement en éducation, pourtant nécessaires à des conditions d'apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs en langue première et langue seconde (il en sera question un peu plus loin). Cela dit, si l'application de la Loi 101 dans les cégeps se faisait sans autres correctifs, on peut croire que les mêmes problèmes perdureraient et que le choix d'un établissement anglophone ne serait que repoussé au niveau universitaire.

Ainsi, on peut croire qu'une gestion moins laxiste des devis des collèges anglophones aurait permis d'assurer un meilleur équilibre dans la répartition des élèves et des enseignant-es. En effet, ce jeu des dépassements de devis a contribué à un débalancement dans la distribution des ressources enseignantes, entraînant des pertes d'équivalent temps complet (ETC) dans le réseau francophone et de la création d'emplois davantage dans les cégeps anglophones (voir le tableau ci-dessous). Cela a pu faire en sorte de placer des professeur-es francophones dans la situation paradoxale de devoir interagir dans une langue seconde avec leurs étudiantes et étudiants francophones.

ETC financés aux volets 1, 2, 3, colonne D et des charges à la formation continue depuis 2002-2003
 (Source : Sommaires des allocations)

Année	Anglo	Franco	Total	% Anglo	% Franco	% Réseau
2002 - 2003	1621,20	10021,80	11643,00	13,92%	86,08%	92,20%
2003 - 2004	1630,32	9855,59	11485,91	14,19%	85,81%	90,96%
2004 - 2005	1640,60	9872,63	11513,23	14,25%	85,75%	91,17%
2005 - 2006	1631,95	9807,78	11439,73	14,27%	85,73%	90,59%
2006 - 2007	1652,77	10000,90	11653,67	14,18%	85,82%	92,28%
2007 - 2008	1683,46	10227,29	11910,75	14,13%	85,87%	94,32%
2008 - 2009	1699,37	10555,77	12255,14	13,87%	86,13%	97,05%
2009 - 2010	1745,29	10803,14	12548,43	13,91%	86,09%	99,37%
2010 - 2011	1799,97	11025,45	12825,42	14,03%	85,97%	101,56%
2011 - 2012	1850,79	11183,24	13034,03	14,20%	85,80%	103,22%
2012 - 2013	1890,26	11259,63	13149,89	14,37%	85,63%	104,13%
2013 - 2014	1904,25	11275,42	13179,67	14,45%	85,55%	104,37%
2014 - 2015	1937,76	11325,39	13263,15	14,61%	85,39%	105,03%
2015 - 2016	1941,07	11231,77	13172,84	14,74%	85,26%	104,31%
2016 - 2017	1921,25	11105,01	13026,26	14,75%	85,25%	103,15%
2017 - 2018	1910,29	10956,74	12867,03	14,85%	85,15%	101,89%
2018 - 2019	1927,17	10758,13	12685,30	15,19%	84,81%	100,45%
2019 - 2020	1927,48	10700,51	12627,99	15,26%	84,74%	100,00%

Le groupe des établissements anglophones est constitué ici des cégeps de : Dawson, Champlain, Heritage, John Abbott et Vanier auxquels j'ai ajouté les pavillons anglophones, ceux-ci ne représentent que 1,45 % du réseau anglophone.

Le pourcentage d'ETC financés dans le réseau anglophone sur réseau public est en progression depuis 2003-2004, tandis que le réseau francophone est en perte de vitesse.

Les ETC du réseau anglophone représentent environ 15 % du réseau

Source : Daniel Légaré, comité consultatif sur la tâche, FNEEQ-CSN

Or voilà que la toute récente Loi 14, adoptée en juin 2022, imposera notamment un plafonnement des inscriptions dans les collèges anglophones du Québec. Au moment d'écrire ces lignes, le ministère n'avait toujours pas confirmé quelle année de référence sera utilisée pour chiffrer ces limites, ni si celles-ci seront basées sur les inscriptions réelles de cette année de référence ou sur les devis. Selon la Fédération des cégeps, ce sont les devis de 2019 qui seront utilisés. Puisque les collèges anglophones étaient tous en dépassement de devis en 2019, cela entraînerait des impacts importants sur les emplois : pertes d'emplois, précarisation, modifications appréhendées des conditions de travail, etc. À la réunion du regroupement cégep des 29-30 septembre 2022, les délégué-es ont adopté un plan d'action pour la protection des conditions de travail et des emplois dans le cadre des bouleversements anticipés de l'application de la Loi 14 (voir annexe 3). Les nouvelles modalités introduites par la Loi 14 entraîneront également un déplacement d'étudiantes et d'étudiants vers les cégeps francophones, surtout dans la région de Montréal, alors que plusieurs d'entre eux manquent d'espace pour les accueillir et que des hausses démographiques sont prévues.

Or, malgré le plafonnement annoncé, coup de théâtre ! Selon les données du Manuel du MAOB⁴¹ des cégeps, le gouvernement a ajouté 10 000 places dans le réseau pour l'année 2022-2023 et, parmi les devis qui ont été augmentés, on retrouve les sept collèges anglophones, totalisant 28,77 % de cette augmentation (840 places de plus à Dawson, 785 à John Abbott, 440 à Champlain St-Lambert, 365 à Vanier, 255 à Champlain Saint-Lawrence, 110 à Champlain Lennoxville et 91 à Heritage)⁴². Cela semble en contradiction avec la Loi 14. À moins que cette augmentation vise à remonter les devis au niveau du nombre d'inscriptions réelles (tous les collèges anglophones étant en dépassement de devis) ? Concernant ces 10 000 places de plus, le PDG de la Fédération des cégeps prétend que le ministère aurait en fait décidé de reproduire, dans le Manuel du MAOB, les effectifs de l'an dernier et que ces chiffres ne représenteraient donc pas les devis scolaires, même si ce mot est employé dans le document. Il va sans dire que tout cela donne une impression d'improvisation dans l'application des nouvelles mesures dont le manque de transparence n'aide pas à dissiper l'impression d'un manque de cohérence.

Par ailleurs, le gouvernement a mis sur pied une autre mesure pour « gérer » la hausse des effectifs étudiants tout en favorisant les cégeps des régions qui sont en deçà de leur devis : les bourses *Parcours*, visant à « favoriser la mobilité étudiante interrégionale »⁴³ ([annexe R104 du FABRES](#)). Le ministère prévoit qu'il y aura 25 000 à 30 000 étudiant-es de plus dans le réseau d'ici 2030. Puisque ce nombre de places est disponible dans le réseau, c'est donc à la fois une solution économique et propice à la revitalisation des régions que de miser sur la mobilité étudiante. Mais la gestion de ces bourses est mal définie par le ministère. Par exemple, les bourses sont limitées, et « les critères de sélection [...] n'ont été annoncés qu'après la rentrée » ([Carrier, 23 novembre 2022](#)). Ainsi, des étudiant-es qui avaient décidé de faire le saut en région ont appris qu'elles et ils n'auraient finalement pas accès à la bourse alors qu'elles et ils avaient déjà entamé la session d'automne. De plus, puisque les collèges sont tous en compétition les uns contre les autres pour le recrutement des étudiantes et étudiants (effet pervers du financement par nombre d'étudiants), chacun risque de tenter de retenir ses étudiants plutôt que de faire la promotion de ces bourses.

Résultat pour les établissements qui débordent : plusieurs directions envisagent à très court terme des solutions qui soulèvent de sérieux doutes aux plans pédagogique et de l'organisation du travail pour accueillir ces nombreuses et nombreux nouveaux élèves, par exemple, le recours à l'enseignement à distance et l'éclatement du cadre-horaire (cours le soir, etc.).

⁴¹ MAOB pour « mobilier, appareillage et outillage, bibliothèque ».

⁴² Données compilées par Daniel Légaré, délégué FNEEQ au comité consultatif sur la tâche. D'ailleurs, nous remercions chaleureusement Daniel pour sa précieuse aide dans la collecte de données.

⁴³ Enveloppe de 6 M\$ en 2022-2023 ; 19 M\$ en 2023-2024 ; 22 M\$ en 2024-2025 ; 26 M\$ en 2025-2026 ; 37 M\$ en 2026-2027. D'une valeur de 7 550\$ par étudiant-e par année, ces bourses peuvent donner un réel coup de pouce aux jeunes qui ont le goût de tenter l'aventure en région. Détails de l'annexe R104 dans le [FABRES 2022-2023](#) (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022).

3.3.2. Concurrence linguistique dans l'offre de cours et de programmes

Il est difficile d'avoir un portrait clair des cours et des programmes offerts en anglais dans le réseau collégial public. En effet, les cégeps n'ont pas l'obligation de publier leur liste de cours en anglais⁴⁴. Tel que le souligne le Conseil supérieur de l'éducation,

[...] certains cégeps francophones ont pris l'initiative de conclure des ententes avec des cégeps anglophones pour développer des cheminements bilingues qui profitent tant aux anglophones qu'aux francophones, tandis que d'autres ont mis en place des programmes permettant de devenir bilingue. Bien que de plus en plus nombreuses, ces initiatives demeurent marginales et ne sont pas encadrées par une stratégie ou ligne directrice ministérielle ([Conseil supérieur de l'éducation, 2019-b](#), p. 59).

Certains programmes semblent plus enclins que d'autres à proposer des cours en anglais. Par exemple, lors des révisions de programmes de Techniques administratives, de plus en plus de cours en anglais sont proposés sous prétexte que l'anglais est la langue des affaires. Le programme de Tourisme du Cégep de Limoilou propose aussi des cours en anglais, sous prétexte que les touristes, à Québec, parlent anglais... Dans le cadre de ces cours, on peut présumer que les manuels utilisés sont en anglais. Pourtant, transmettre le lexique français d'un domaine d'études devrait être une priorité au Québec.

Cela dit, pour certains rares programmes, l'anglais s'avère incontournable. C'est le cas pour l'École nationale d'aérotechnique (affiliée au Cégep Édouard-Montpetit), qui constitue un domaine très réglementé : toutes les procédures en aéronautique, partout dans le monde, doivent se faire en anglais. Les manuels scolaires sont donc en anglais. Cependant, les étudiantes et les étudiants inscrit-es à ce programme suivent leurs cours de formation générale en français.

Il existe également quelques DEC bilingues. En janvier 2020, le ministère pérennisait deux programmes bilingues offerts depuis cinq ans sur une base expérimentale par le Cégep de Saint-Laurent et le Cégep Vanier : sciences humaines et sciences de la nature.

Ces programmes permettent aux étudiants francophones du cégep de Saint-Laurent de suivre une session complète en anglais, en plus d'au moins un cours en anglais lors de chacune des quatre sessions de leur formation. Les étudiants anglophones du cégep Vanier suivent de la même façon des cours en français dans le cégep francophone situé sur le terrain voisin [...]. [...] Selon [Carole Lavallée, directrice des études au Cégep de Saint-Laurent], ces programmes n'attirent pas les foules. Une quarantaine d'étudiants – répartis à parts égales entre les deux cégeps – sont admis en moyenne chaque année dans les programmes bilingues de sciences humaines et de sciences de la nature. [...] Les francophones sont plus nombreux à rester dans les programmes bilingues : 70 % des étudiants qui se présentent bel et bien en classe après avoir été admis proviennent du cégep de Saint-Laurent [...] ([Fortier, 27 janvier 2020](#)).

⁴⁴ Nous avons réussi à répertorier un certain nombre de programmes offerts en anglais par des collèges francophones : voir annexe 4. Par ailleurs, des collèges francophones proposent sans doute des Attestations d'études collégiales (AEC) en anglais ; il serait intéressant d'investiguer là-dessus.

Quelques collèges privés offrent aussi des cheminements bilingues. C'est le cas du Collège LaSalle, qui propose, pour certains programmes, la possibilité de suivre 25 % à 40 % des cours dans la langue seconde.

Par ailleurs, quatre établissements ont le statut de cégep bilingue : le Cégep Marie-Victorin, le Cégep de Sept-Îles, le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et le Cégep de la Gaspésie et des Îles. Cela peut entraîner des dynamiques de concurrence et de marchandisation des étudiantes et étudiants internationaux que nous aborderons dans la section 4.3.

Enfin, la concurrence linguistique peut également être accentuée par le biais des centres d'études collégiales (CEC). Par exemple, le CEC Sainte-Marie du Cégep Beauce-Appalaches, situé à proximité à la fois du Cégep de Thetford⁴⁵ (dont l'effectif étudiant correspond à la moitié de son devis) et du Cégep de Lévis, offre des programmes en anglais donnés par des enseignant-es du Collège Champlain Saint-Lawrence (délocalisation de la formation, avec tous les problèmes que ça engendre bien souvent). Qu'un CEC en région éloignée – c'est le cas du CEC de Chibougamau du Cégep de Saint-Félicien – donne des cours en anglais pour desservir une population particulière – soit les étudiantes et les étudiants cris du Nord-Du-Québec, de langue anglaise –, on peut bien le concevoir, mais qu'une offre de cours en anglais dans un CEC près de Québec offre des cours en anglais pour leur simple pouvoir attractif tout en concurrençant d'autres collèges de la région, cela soulève de sérieuses questions, d'autant plus que le devis de ce CEC a été augmenté (devis de 155 étudiant-es en 2020-2021 ; de 505 en 2022-2023).

Quel sera l'impact de la récente Loi 14 sur ces cours et ces programmes en anglais dans les collèges francophones ? L'article 88.0.6. de la loi prévoit en effet que « [l]orsqu'il [le ministre de l'Enseignement supérieur] détermine un tel effectif pour une année scolaire, le ministre s'assure que, pour cette année scolaire, l'ensemble de ces effectifs n'exécède pas 2 % de l'ensemble des effectifs totaux particuliers de tous les établissements francophones offrant l'enseignement collégial ». Pour le moment, selon les observations de la FNEEQ, ce seuil n'est pas encore atteint. Il faudra surveiller l'évolution dans les prochaines années, notamment afin de s'assurer que les étudiantes et les étudiants autochtones puissent poursuivre leurs études supérieures en anglais dans les établissements francophones concernés.

3.3.3. Les cours de français et d'anglais de la formation générale

Depuis la création des cégeps, la formation générale fait l'objet de fréquentes remises en question. Tel que l'a déjà souligné le Conseil supérieur de l'éducation, cela est dû en partie à l'originalité de la formule de l'enseignement collégial, proposant des programmes d'enseignement pré-universitaires et techniques unis par ce « tronc commun » que constitue la formation générale :

L'un des problèmes que la commission Parent voulait voir corriger dans le système éducatif québécois est celui des lacunes en formation générale qui marquaient l'enseignement postsecondaire offert par les instituts de l'époque. [...] [Le rapport Parent] proposait que ces cours communs obligatoires occupent le tiers du programme de chaque élève, qu'un autre tiers soit consacré aux cours spécialisés et qu'un dernier tiers soit réservé à des cours complémentaires. [...]

⁴⁵ Le Cégep de Sherbrooke a, lui aussi, eu l'autorisation d'ouvrir un CEC à Asbestos, également à proximité du Cégep de Thetford. Et cette stratégie de guerre concurrentielle fait en sorte que le Cégep de Thetford ouvre, à son tour, un CEC à Lotbinière pour éviter que le Cégep Beauce-Appalaches ne « bouffe » toute sa « clientèle ».

Cette formation générale offerte au collégial se devait d'être large et de refléter la polyvalence de la culture, et donc de permettre le contact avec chacun des grands univers de connaissances. [...] En plus des cours de langue maternelle, de philosophie et d'éducation physique, le rapport Parent proposait d'inclure dans la formation générale l'apprentissage d'une langue seconde ([Conseil supérieur de l'éducation, 1997](#), pp. 7-8).

Le gouvernement avait suivi la recommandation du rapport Parent pour la composition de la formation générale à une exception près : il n'avait pas inclus de cours de langue seconde dans sa première mouture des programmes collégiaux. C'est en 1993, dans la foulée du *Renouveau de l'enseignement collégial* (réforme Robillard), que deux cours de langue seconde avaient été intégrés à la formation générale, tout comme la bonification des cours de langue maternelle (une heure de plus pour chacun des quatre cours), ce qui avait entraîné la réduction du nombre d'heures de cours (-30 heures) en philosophie et en éducation physique ainsi que le retrait de deux cours de formation générale complémentaire (cours au choix).

Bien que l'objet de notre réflexion se concentrera sur les cours de français et d'anglais langue d'enseignement et langue seconde, mentionnons au passage que la formation générale, particulièrement les cours de français et de philosophie, ont été et continuent d'être, de façon récurrente, la cible des critiques. Pensons notamment au [Rapport du chantier sur l'offre de formation collégiale](#) (rapport Demers ; 2014), dont on peut dire ceci quant à sa vision de la formation générale :

Concentré presque exclusivement sur les programmes techniques, ce rapport propose plusieurs façons pour contourner le format actuel de l'enseignement régulier et mise beaucoup sur une diplomation rapide [en proposant, notamment, la création d'un Certificat d'études collégiales techniques sans formation générale ou encore un DEC par cumul d'attestations d'études collégiales, donc également sans formation générale]. On pouvait s'étonner, au départ, que la conclusion du rapport Demers se concentre sur la dévalorisation (pour ne pas dire le projet de démantèlement) de la formation générale alors qu'il n'en était pas vraiment question tout au long du rapport. Or on comprend que cette formation générale est partout en filigrane dans le rapport Demers, envisagée comme un obstacle à cette course aux diplômes pour vite répondre aux besoins du marché du travail [...] ([Pontbriand, 5 mai 2015](#)).

Le tout récent [Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026](#) (PARES ; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021-b) cible aussi le premier cours de français, langue d'enseignement et littérature, ainsi que le premier cours de philosophie au secteur francophone comme étant des cours dits « écueils » pour la réussite scolaire. À cet effet, en droite ligne avec les demandes de la Fédération des cégeps, le PARES a mis sur pied « deux groupes de travail : l'un portant sur la maîtrise du français et l'autre, sur les cours écueils » (mesure 3.5 du PARES). Le rapport sur la maîtrise de la langue française devait être déposé le 31 décembre 2021. Près d'un an plus tard, silence radio. De son côté, le rapport sur les cours dits « écueils » (nouvellement baptisés « cours défis »...) doit être déposé le 30 juin 2023.

3.3.3.1 Les cours de français et d'anglais, langues d'enseignement et littérature

Même s'il est exact que le premier cours de français, langue d'enseignement et littérature, comporte son lot de difficultés pour les étudiant-es de première année de cégep, qui vivent un premier contact avec

l'enseignement supérieur, on peut se demander si l'objectif réel du ministère de l'Enseignement supérieur est l'amélioration de la maîtrise de la langue ou si ça ne serait pas plutôt l'amélioration du taux de diplomation... En effet, lors de la pseudo consultation du groupe de travail sur la maîtrise du français auprès du Comité des enseignantes et des enseignants de français (davantage informé que consulté), nous apprenions que les mesures envisagées pour améliorer la maîtrise du français sont la passation de l'Épreuve uniforme de français (EUF) en ligne⁴⁶ (assortie d'un budget semble-t-il assez substantiel afin d'assurer la réussite de TOUS les élèves) et l'autorisation de l'usage du logiciel de correction Antidote lors de cette Épreuve. Ces mesures donnent l'impression que le gouvernement parle des deux côtés de la bouche. En effet, la CAQ, tout en se présentant comme une grande défenseuse du français, semble vouloir réduire les exigences quand les cours de français lui semblent un obstacle à la diplomation...

Également, le ministère explore la possibilité d'imposer que le seul des quatre cours de français qui n'est pas orienté vers la passation de l'Épreuve uniforme soit placé au début du parcours collégial afin d'en faire un cours de propédeutique préparant au cours de français 101, premier des trois cours préparatoires à l'EUF. Or ce seul cours dégagé des contraintes de l'EUF, davantage axé sur la communication orale, est bien souvent l'un des plus appréciés de la part des étudiant-es, puisqu'il ouvre à plus de possibilités et de latitude (moins axé sur la « rédaction technique »). On peut croire que le nouvel objectif de ce quatrième cours maintenant obligatoirement placé en première session serait de pallier les lacunes des étudiant-es qui n'ont pas atteint une maîtrise suffisante de la langue pendant leur parcours primaire et secondaire pour entreprendre des études supérieures et de leur enseigner l'utilisation du logiciel de correction Antidote en vue de cette nouvelle mesure envisagée par le gouvernement pour l'EUF. Ainsi, on transformerait un cours de niveau collégial en cours de transition entre le secondaire et le collégial. Ne vaudrait-il pas mieux, avant de faire de tels changements, se demander comment s'assurer d'une maîtrise suffisante de la langue française une fois les études secondaires complétées ? Plusieurs solutions pourraient être envisagées à cet effet (voir la section 3.4.1. « Le nombre d'heures d'enseignement du français et de l'anglais au primaire et au secondaire »).

Il importe de souligner également que, depuis le début des années 2000, les critères d'admission aux études collégiales ont sporadiquement été revus à la baisse afin de favoriser l'accès aux études supérieures :

Alors que la norme d'entrée demeure le diplôme d'études secondaires (DES), plusieurs aménagements ont été réalisés pour créer des cas d'exemption. Il faut aussi rappeler que les conditions d'obtention du DES ont-elles-mêmes été modifiées avec la réforme qu'a connu ce secteur, soit le renouveau pédagogique. Ces modifications visaient donc à permettre aux titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), à des personnes sans DES avec une formation jugée suffisante ou équivalente ou encore à des jeunes ayant au maximum 6 unités manquantes au DES

⁴⁶ Cette mesure découle également du [Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur](#) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018 ; mesure 13 : « Développer des outils d'évaluation ministérielle en format numérique »). La première cohorte à faire son EUF en ligne serait celle qui aura fait l'entièreté de ses épreuves uniformes du secondaire en ligne également, le ministère considérant que les cégeps ont donc 4-5 ans devant eux pour réfléchir à la façon d'opérationnaliser la chose.

d'accéder au cégep. Dans ce dernier cas, un engagement d'obtenir ces unités manquantes lors de la première session au cégep est exigé ([FEC-CSQ, 2021](#), p. 10).

Ajoutons à cela la prolifération de mesures de mises à niveau (cours de mise à niveau en français, centres d'aide en français, centres d'aide en littérature, tutorat par les pairs) ainsi que la création du cheminement Tremplin-DEC, pour les étudiantes et les étudiants qui ont besoin de mise à niveau ou qui n'ont pas complété tous les préalables requis pour s'inscrire à un programme d'études collégiales. Sans compter l'augmentation, d'année en année, des étudiant-es en situation de handicap, pour qui la réussite des cours de langue d'enseignement est parfois un gros défi. Du côté des étudiantes et étudiants autochtones, l'absence d'enseignant-es de français dans les communautés constitue un handicap de plus pour ces élèves. Sollicités de toutes parts à leur arrivée au collégial, les élèves qui ont des lacunes ou des difficultés en français (et conséquemment dans d'autres matières) peuvent bien souvent ne plus savoir où donner de la tête... Déplorant l'absence de consultation des représentant-es des niveaux primaire et secondaire lors du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur, la FNEEQ soulignait d'ailleurs ceci dans son mémoire :

On parle beaucoup, dans le cas du réseau collégial, de pédagogie de première session ou de première année et on met beaucoup de pression sur les enseignantes et les enseignants afin qu'elles et ils améliorent les taux de réussite dans les cours suivis par les nouvelles étudiantes et les nouveaux étudiants. On oublie cependant que le problème existe déjà de manière importante en amont. En témoigne notamment le bas taux de diplomation et de qualification au secondaire : [...] près d'une personne sur cinq n'obtient jamais le diplôme nécessaire pour être admis au cégep. Les statistiques s'avèrent encore moins reluisantes dans le cas des épreuves ministérielles uniques de secondaire 4 et 5 puisqu'environ une étudiante ou un étudiant sur quatre y essuie un échec, y compris en français (dans le cas de cette matière, de 2013 à 2018, dans le réseau public, le taux de réussite de l'épreuve de secondaire 5 a oscillé entre 74 % et 76 %, sauf en 2014, où il a été de 69 %). Ce constat nous amène à considérer que la responsabilité de redresser la barre ne devrait pas incomber qu'aux établissements d'enseignement supérieur et que, par conséquent, la suggestion de la Fédération des cégeps^[47] de transformer le premier cours de français du cégep de façon à mettre davantage l'accent sur la maîtrise de la langue, et ce, au détriment de son rôle dans la transmission du fonds culturel commun, ne nous apparaît pas pertinente ([FNEEQ, 2021-a](#), pp. 30-31).

Bref, voilà autant d'éléments qui peuvent expliquer que les taux de réussite au premier cours de français, langue d'enseignement et littérature, demeurent plus bas.

Soulignons également que les cours de formation générale, particulièrement les cours de langue d'enseignement, sont parfois mis sous pression afin de compenser le manque d'espace dans les établissements. En effet, lors de dépassement de devis ou lors d'une augmentation de devis, la solution au manque de locaux passe souvent par l'augmentation du nombre d'élèves par groupe pour les cours aux

⁴⁷ Dans son rapport préliminaire *Réflexion sur la réussite étudiante dans le réseau collégial public* (2019).

très nombreux groupes⁴⁸. Ainsi, certains collèges adoptent la formule des « groupes de 40 » en français, et il devient alors plus difficile d'offrir un encadrement serré avec un aussi grand nombre d'étudiant-es à la fois dans un groupe⁴⁹. Sans compter la lourdeur des corrections, en français, qui occupent beaucoup de temps de travail pour ces enseignant-es. Ajoutons à cela que le souci de la maîtrise du français est souvent remis entre les mains des enseignant-es de français, langue d'enseignement et littérature, alors que cela devrait être une responsabilité de premier plan pour l'ensemble du corps professoral.

Par ailleurs, il importe d'aborder l'orientation qui a été donnée aux cours de français, langue d'enseignement et littérature, lors de la réforme Robillard, en 1993, et qui prévaut encore aujourd'hui. Max Roy, professeur de littérature à l'Université du Québec à Montréal, en avait fait une analyse fort éclairante dans son article « [L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques – La réforme des programmes de 1993](#) » (2009) et mérite d'être cité abondamment. Il soulignait que l'imposition de « l'approche par compétence » répondait à la fois à un souci grandissant d'arrimage de l'éducation aux exigences du marché du travail (approche plus propice aux apprentissages techniques ; beaucoup moins pour les cours de formation générale) et à une recherche de méthodes mesurables (axées sur l'évaluation des résultats scolaires et orientées vers une sanction finale : l'Épreuve uniforme de français). Ainsi, on accorde une valeur instrumentale à la littérature :

[...] l'imposition d'un examen à la fin des études collégiales a justifié « l'approche par compétence » dans le nouveau programme, ce qui indiquait que l'objectif n'était pas tant le développement de savoirs littéraires que l'uniformisation des habiletés techniques. Même en reconnaissant l'intérêt des exercices d'analyse et de dissertation, il faut se demander si l'on n'a pas négligé la perspective du sujet enseigné dans ce programme. Qu'advient-il de la motivation à la lecture ? [...] Dans le nouveau programme, en somme, les visées cognitives et affectives de la didactique littéraire s'évanouissent au profit d'une finalité pragmatique [...] (Roy, 2009).

Par surcroît, cette approche rend ces cours très chargés et plus arides :

Par le type de productions qu'ils impliquent, les trois premiers [cours de français] assurent une progression des apprentissages pratiques. C'était du moins l'intention du programme. Mais

⁴⁸ La mesure, qui devrait alors être temporaire, le temps que les agrandissements aient lieu, devient bien souvent permanente.

⁴⁹ Même si un-e enseignant-e a le même nombre total d'étudiant-es qu'il ait trois groupes de 40 étudiant-es ou quatre groupes de 30, avec la formule des « groupes de 40 », l'enseignant-e se retrouve avec moins d'heures de prestation (12 périodes d'enseignement par semaine au lieu de 16), et puisqu'une baisse des heures de prestation entraîne une baisse de la charge individuelle (calcul de la CI), si aucun mécanisme de compensation n'est mis en place, plus un département a de groupes de 40, moins il reçoit d'allocation, ce qui entraîne une « économie » de ressources qui peuvent alors être investies dans d'autres programmes. Puisque la formule des groupes de 40 entraîne une baisse de la CI, les enseignant-es doivent parfois alterner entre une session à trois groupes de 40 et une session à 4 groupes de 40, ce qui entraîne une hausse importante du nombre total d'étudiantes et d'étudiants par professeur-e une session sur deux. Or, en français, puisque la charge de corrections est particulièrement lourde, ce n'est pas tant la baisse du nombre d'heures de prestation qui permet une charge de travail à la hauteur des besoins d'encadrement (en classe et hors-classe) des élèves, mais bien une baisse du nombre total d'étudiant-es par professeur-e.

était-ce bien sérieux et réalisable ? Si le but recherché était un taux de réussite élevé à l'examen ministériel, le programme pouvait se réduire à une suite d'épreuves de rédaction, dont l'efficacité dernière serait l'émission de diplômes. Or, compte tenu des contenus théoriques, historiques et critiques des cours, qui, sans être prioritaires, ont une importance affichée dans les instructions officielles, le programme de 1993 apparaît démesuré. On essaie de dispenser en trois cours à peine – 180 heures au total – une formation littéraire générale, qui inclut la connaissance des œuvres françaises du Moyen Âge jusqu'à nos jours et des littératures québécoise et francophone contemporaines. Depuis 1994, du reste, les professeurs s'en plaignent, qui avouent devoir sacrifier les contenus aux exercices préparatoires à l'examen ministériel. Si leurs plaintes restent vaines, c'est peut-être parce que les contenus ont peu d'importance, moins en tout cas que les faits mesurables (Roy, 2009).

On peut, de façon légitime, se demander si cette façon très « scolaire » d'aborder la littérature est la meilleure pour soulever l'intérêt des étudiant-es envers la langue, la lecture, la littérature, envers une culture que l'on veut « vivante » et présente dans leur vie actuelle et future.

Toujours dans le [Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026](#) (2021), le ministère reprend les propos de la Fédération des cégeps en soulignant que le premier cours de français, langue d'enseignement et littérature, est moins bien réussi que le cours d'anglais, langue d'enseignement et littérature, que « [...] des écarts significatifs perdurent entre les francophones et les anglophones [et que la] maîtrise de la langue pourrait expliquer en partie ces résultats » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021-b](#), p. 62). Or rappelons que bon nombre des étudiantes et étudiants les plus forts s'inscrivent dans les collèges anglophones, ce qui a un impact à la baisse sur les taux de réussite au secteur francophone. À ce sujet, il est également important de mentionner que cela peut entraîner des difficultés, pour les étudiant-es anglophones plus faibles, à avoir accès à des études collégiales au régulier dans leur langue maternelle dans les programmes contingentés.

Ainsi, cette tendance actuelle des bons élèves du système francophone à postuler dans les cégeps anglophones permet à certains de ces établissements d'augmenter la qualité de leurs étudiantes et étudiants, possiblement au détriment des étudiants anglophones moins « performants ». La Loi 14, en restreignant le nombre de places dans les cégeps anglophones, risque d'accentuer ce phénomène : serons-nous confrontés à la naissance d'une élite francophone bilingue qui peut postuler sur les meilleurs emplois et à la marginalisation des gens ne maîtrisant pas les deux langues ? Est-il possible que l'élite francophone se maintienne au pouvoir par le truchement du bilinguisme économique ? L'application de la Loi 101 au cégep empêcherait ce phénomène d'« écrémage », mais on risque de se retrouver avec le même problème à l'université : les meilleurs étudiants et étudiantes des cégeps francophones vont sans doute postuler pour entrer dans les universités anglophones. Ces deux lois nous amènent à des questions existentielles en lien avec des considérations socio-économiques. Quel est le profil socio-économique des étudiant-es qui bénéficient réellement du libre choix en matière d'éducation et jusqu'à quel niveau de scolarité ? Comment concilier les intérêts collectifs, comme la protection du français, et la liberté individuelle ?

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de noter que l'Épreuve uniforme de langue française n'est pas du même ordre que celle de langue anglaise. En français, les étudiant-es doivent « rédiger une

dissertation critique de 900 mots à partir de textes littéraires dans un délai de 4 h 30 »⁵⁰ ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022-b](#)). Le site du ministère précise aussi en quoi consiste ce type de rédaction :

La dissertation critique est un exposé écrit et raisonné sur un sujet qui porte à discussion. Elle consiste à prendre position sur un sujet posé, à soutenir son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, de preuves tirées des textes qui lui sont présentés et de ses connaissances littéraires ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022-b](#)).

Du côté anglophone, « [l']épreuve consiste à rédiger, dans un délai de quatre heures, une dissertation dans les règles de 750 mots, à partir de trois textes littéraires » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022-a](#)). On ne précise rien de plus sur les exigences. Lorsqu'on consulte les exemples de sujets⁵¹, on constate que la rédaction demandée est de type « essai ».

Autre différence, encore plus importante, entre les deux épreuves : la correction du critère « Maîtrise de la langue » n'est pas du même ordre. Pour l'épreuve en français, l'étudiant-e échoue si sa rédaction de 900 mots contient plus de 30 fautes ([Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2015](#), p. 3). Du côté de l'épreuve en anglais, la correction de la langue, évaluée sous le critère « Expression », se fait à partir d'une approche davantage holistique. Pour chacun des objectifs (utilisation appropriée des mots, structures de phrases variées et correctes, grammaire correcte, orthographe d'usage et ponctuation), on indique s'ils sont « bien atteints », « atteints » ou « non atteints » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013](#), p. 4). Compte tenu du fait que la maîtrise de la langue est l'une sinon la cause d'échec principale à l'Épreuve uniforme de français (la fameuse limite de maximum 30 fautes), ces deux approches sur le plan de la correction relèvent d'une iniquité difficilement défendable.

On peut dès lors très bien comprendre que la nouvelle obligation, pour les étudiantes et étudiants non anglophones des collèges anglophones, de réussir l'Épreuve uniforme de français, exigence découlant de la toute récente Loi 14, soulève à la fois beaucoup de questions et d'inquiétudes. Comment le tout sera-t-il opérationnalisé ? De quelle manière ces étudiantes et étudiants seront-ils préparés à passer cette Épreuve ? Y aura-t-il des ressources consenties pour soutenir cette nouveauté ? Un des scénarios envisagés pour aider les étudiant-es non ayants droit à réussir l'Épreuve uniforme de français est qu'ils et elles suivent un cours de français supplémentaire obligatoire, en remplacement d'un de leurs cours complémentaires. Or les cours complémentaires constituent une partie essentielle de la formation générale des étudiantes et étudiants du collégial, leur permettant d'être exposés à des champs de connaissances en dehors de leur programme. Leur retirer un de ces deux cours, alors que la réforme Robillard (1993) en avait déjà éliminé deux sur quatre, ne devrait pas être envisagé. Bref, cette exigence

⁵⁰ On peut consulter des exemples de sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français à l'adresse suivante : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/ES/Epreuve_uniforme/Sujets-redaction-2020-08-12.pdf?1618426194

⁵¹ Exemples de sujets de rédaction à l'épreuve uniforme d'anglais à l'adresse suivante : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/ES/Epreuve_uniforme/Writing-Guidelines-2020-08-12.pdf?1618426194

de la Loi 14 semble relever d'une pure improvisation, sans qu'il n'y ait eu consultation des enseignantes et enseignants pas plus que du ministère de l'Enseignement supérieur... !

Maintenant, quand on s'intéresse aux contenus, aux objectifs et à la variété des cours de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature, suivis par les étudiant-es parallèlement dans les collèges francophones et anglophones, on constate des différences importantes. Du côté francophone, depuis le *Renouveau de l'enseignement collégial* (réforme Robillard, en 1993) et les quelques réajustements qui ont suivi, les trois cours préalables à l'Épreuve uniforme développent des compétences distinctes et progressives : une analyse littéraire ou un commentaire composé de 700 mots en 101, une dissertation explicative de 800 mots en 102, une dissertation critique de 900 mots en 103 comme pour l'Épreuve uniforme ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017-a](#)). Tel que le souligne Max Roy, « [...] les types de rédactions exigés ne manquent pas de faire penser aux exercices des classes de belles-lettres et de rhétorique d'autrefois. [...] Il y a donc lieu de se questionner sur les innovations effectives de ce *Renouveau* [...] » ([Roy, 2009](#)). Du côté anglophone, ces trois cours se concentrent sur un moins grand nombre de compétences : formulation d'un « discours » de 750 mots dans le premier cours (« 750-word discourse ») et production d'une analyse critique de 1 000 mots dans les deuxième et troisième cours (« critical analysis of a literary genre » dans le deuxième cours ; « analysis on a literary theme » dans le troisième cours) ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017-b](#)). Ainsi, l'apprentissage des « techniques » de rédaction est plus complexe et lourd du côté francophone. Du côté anglophone, le fait de pouvoir, selon les documents ministériels, reprendre pratiquement le même genre de rédaction dans deux des trois cours préparatoires à l'Épreuve uniforme permet de passer moins de temps sur l'apprentissage de divers types de rédaction et d'explorer une plus grande variété d'évaluations puisqu'il n'y a pas de nouvelle compétence à apprendre à chaque nouveau cours.

On pourrait alors se demander, autant pour les étudiant-es des collèges francophones que pour les étudiant-es francophones et allophones des collèges anglophones, à qui on imposera l'Épreuve uniforme de français en vertu de la récente Loi 14, en quoi la formule plus complexe liée à l'Épreuve uniforme de français (compétences plus complexes et plus nombreuses en termes de progression dans les trois cours de français menant à l'Épreuve) est nécessaire pour l'atteinte des objectifs de maîtrise du français. Ne pourrait-on pas envisager que ce soit l'Épreuve uniforme de français (ainsi que ses exigences préparatoires) qui adopte la formule de l'Épreuve uniforme d'anglais ? En plus de revoir la trop complexe et trop lourde « gymnastique » des divers types de rédactions préparatoires, cela permettrait une plus grande équité, sur le plan de l'évaluation, à la fois entre les collèges francophones et anglophones et entre les étudiantes et étudiants des collèges anglophones, à qui on n'imposera plus les mêmes exigences pour l'obtention du DEC à cause de la Loi 14, créant ainsi trois parcours différents : celui du cégep en français, celui du cégep en anglais pour les ayants droits et celui du cégep en anglais pour les non ayants droits. En plus, cela compromet le caractère national du DEC.

APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE, PROGRAMMES ET EXAMENS

Dans une société où la finalité de l'éducation est d'abord et avant tout de qualifier (obtenir un diplôme qui ouvre les portes des études universitaires ou de certains métiers), les examens de sanction (un examen qui détermine l'obtention dudit diplôme) ont une influence déterminante sur la façon de donner un cours et sur les apprentissages qu'on y fait en suivant ces cours.

En effet, les enseignant-es ont tendance à enseigner non pas en fonction du programme et de son esprit, mais plutôt en fonction de ce qui est demandé exactement à l'examen de sanction. Cela a du sens : l'enseignant-e a à cœur la réussite de ses élèves/étudiant-es ; les élèves et étudiant-es veulent leur diplôme, tout comme les parents pour leurs enfants (et l'ensemble de la société).

Lorsque vient le moment de s'interroger sur ce qu'apprennent les gens, il faudrait peut-être se pencher d'abord et avant tout sur les exigences des examens de sanction avant de se pencher sur les programmes, sur l'offre des cours, sur la formation des enseignant-es ou sur le nombre d'heures d'enseignement.

Or, dans l'actuel débat sur la place du français et de l'anglais dans le système scolaire québécois, on discute de la qualité des cours, on remet en question les programmes, on discute du nombre d'heures de cours enseignées en langue, on veut imposer une langue d'enseignement au cégep à certains élèves, mais on met de côté une variable de taille : les examens de sanction et leurs exigences.

Il faudrait donc décortiquer cette épreuve et se demander quel type de maîtrise de la langue cet examen sanctionne. De même, il faudrait analyser l'examen de sanction de 5^e secondaire en français, et celui de 2^{ième} secondaire et même ceux du primaire (4^e et 6^e années). On pourrait alors comprendre pourquoi certains élèves terminent leur 5^e secondaire à un niveau de littératie proche de celui du primaire⁵².

C'est exactement ce que dit Pascale Lefrançois, doyenne de la Faculté de l'éducation de l'Université de Montréal, dans l'article « Sombre diagnostic sur la maîtrise du français au cégep » : « Pour réussir l'épreuve uniforme de français au collégial, on permet un maximum de 30 erreurs sur 900 mots, explique-t-elle. Donc, quand on arrive à l'université, il ne faut pas s'étonner que des étudiants commettent 30 erreurs dans un texte de 900 mots » ([Despatie, 11 novembre 2021](#)).

Il peut être intéressant de rappeler que l'Épreuve uniforme en langue d'enseignement avait été ajoutée, en fin de parcours collégial, lors de la réforme Robillard (1993), en remplacement des examens de français d'entrée à l'université. On demandait alors aux collèges d'assurer, par cet examen, un niveau de maîtrise suffisant de la langue chez leurs diplômés pour entreprendre des études universitaires. Or, même si la maîtrise de la langue (par la fréquentation des grandes œuvres de la littérature) fait partie des objectifs des cours de langue première au collégial, elle n'en constitue pas l'objectif principal, à raison. En effet, cette maîtrise suffisante de la langue devrait être atteinte à la fin du parcours secondaire. Depuis de très nombreuses années, les enseignantes et enseignants de langue première revendiquent des ressources et des conditions de travail leur permettant d'atteindre cet objectif fondamental, mais leurs demandes restent lettres mortes. Si l'éducation avait réellement été une priorité pour les gouvernements successifs des dernières années, ces conditions seraient depuis longtemps réunies, et l'Épreuve uniforme de langue d'enseignement ne serait peut-être même plus nécessaire.

Par ailleurs, les examens de sanction enlèvent aux enseignantes et aux enseignants tout leur jugement professionnel quant à la « maîtrise » d'une langue de la part d'un ou une élève. En effet, les grilles de correction de ces examens sont souvent longues, précises et surtout très techniques pour être les plus « justes » possible. Ce faisant, il devient pratiquement impossible pour les enseignant-es de faire réussir un élève qui, au-delà de ses problèmes d'orthographe, s'exprime magnifiquement bien avec un vocabulaire élaboré. De même, il semble possible de ne pas réellement comprendre ou intérioriser les règles de français et de tout de même réussir les examens de sanction. On peut même se demander si cette focalisation sur les examens de sanction plutôt que sur le cheminement dans l'apprentissage d'une langue, cheminement qui n'est pas uniforme pour l'ensemble des

⁵² Ce n'est pas pour rien que les chefs et porte-paroles des cinq principaux partis politiques ont adopté un niveau de langage qui serait destiné à un public ayant terminé une formation scolaire primaire ([Paré, 28 septembre 2022](#)). Rappelons que 48 % des Québécois-es seraient analphabètes fonctionnels ([CDEAF, 2021](#)).

élèves, ne nuit pas à la réussite de ces derniers. Cela constitue un obstacle supplémentaire pour les étudiant-es autochtones, car cette approche centrée sur la sanction ne cadre pas avec les valeurs autochtones, qui encouragent davantage le développement et le cheminement personnel, authentique et personnalisé.

Dans tous les cas, l'amélioration de la maîtrise de la langue passe par un souci constant de la qualité de la langue, souci qui a disparu des autres disciplines puisqu'il n'est plus possible, au primaire et au secondaire, d'évaluer la maîtrise de la langue dans une autre discipline qu'en langue : c'est l'idée de ne pas pénaliser doublement une ou un élève qui ne maîtrise pas encore la langue dans une autre matière.

En ce qui a trait aux contenus de cours, du côté francophone, depuis la réforme de 1993, l'accent est mis sur la littérature française en 101 et en 102 dans la grande majorité des collèges, et ce, selon un découpage historique et par courants littéraires. Le 3^e cours préparatoire à l'Épreuve uniforme se concentre sur la littérature québécoise, toujours selon une approche chronologique et généralement par tendances littéraires. Du côté anglophone, les contenus de cours sont davantage orientés par genres littéraires et par thèmes, assez concentrés sur les littératures anglaise et états-unienne, mais dans un éventail plus large et plus varié. Encore une fois, la formule anglophone permet une plus grande liberté dans le choix des œuvres et des approches, ce qui n'est pas sans effet sur la motivation des étudiantes et des étudiants (donc sur leur réussite), voire même sur celle des enseignantes et des enseignants... ! Toutes ces différences peuvent aussi être des incitatifs supplémentaires à choisir un collège anglophone pour les étudiant-es francophones et allophones. Dans ce cas-ci également, n'y aurait-il pas lieu de revoir les contraintes des contenus de cours de français, langue d'enseignement et littérature, afin de permettre cette plus grande liberté pour les enseignant-es, liberté qui permettrait davantage le déploiement de leur autonomie professionnelle ? En quoi une approche par genres et par thèmes, dans les cours de français, permettrait moins l'atteinte des objectifs des cours de langue d'enseignement et littérature en français ?

On constate donc, en ce qui a trait aux cours de langue d'enseignement et littérature, qu'on se retrouve encore une fois face à « deux solitudes », avec des corpus très orientés vers une approche colonialiste (priorisant la littérature des deux « peuples fondateurs »). On peut même se demander si ce « cloisonnement » ne contribue pas à perpétuer cette dynamique des « deux solitudes ». Pourquoi ne pas envisager, pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants, un corpus prioritairement axé sur la littérature québécoise peu importe la langue d'enseignement ? C'est ce que préconisait le rapport de la Commission Larose en 2000 :

Le développement d'une culture québécoise serait d'autant plus riche que les élèves issus des réseaux scolaires de langue française et de langue anglaise partageraient un lieu commun de connaissances, de savoirs et de cultures leur ouvrant une fenêtre sur le monde ([Gouvernement du Québec, 2001](#), p. 58).

Et par littérature québécoise, on entend bien sûr la production majoritaire francophone, mais également les œuvres d'autrices et d'auteurs québécois anglophones, issus de l'immigration ainsi que les littératures autochtones (œuvres pouvant être lues en traduction selon la langue d'enseignement). Cela favoriserait une meilleure compréhension des divers points de vue qui se côtoient au Québec. Cela permettrait également de mieux comprendre les dynamiques linguistiques qui animent notre société. Tel que le mentionne l'écrivain Marco Micone dans son essai *On ne naît pas Québécois, on le devient* (2021), c'est

grâce à la fréquentation d'une école francophone et de la littérature québécoise francophone qu'il avait pris conscience, en tant que jeune immigrant, de la lutte des francophones pour préserver leur langue ainsi que de « [...] la cause du rapport conflictuel entre la minorité anglophone et la majorité francophone » (Micone, 2021, p. 15).

Pensons par exemple à des œuvres écrites pendant cette grande période de revendications linguistiques des années 1960-1970, tels le recueil *L'homme rapaillé* (1970) de Gaston Miron (autant ses poèmes que ses textes en prose intégrés dans les éditions ultérieures qui témoignent si bien des tensions linguistiques au Québec et du phénomène hiérarchique de diglossie⁵³, notamment ses textes « Décoloniser la langue » et « Le bilingue de naissance ») ou encore la pièce de théâtre de participation *Médium saignant* (1970) de Françoise Loranger, qui renvoie à un événement alors brûlant d'actualité, soit le contexte de protestation contre la Loi 63 (qui reconnaissait le libre choix de la langue d'enseignement), adoptée dans la foulée de la « Crise de Saint-Léonard ». D'ailleurs, cette pièce permet de mettre en lumière que certains parents francophones désiraient également inscrire leur enfant à l'école anglaise⁵⁴, pas seulement les parents d'origine italienne. Pensons aussi à des œuvres plus récentes, comme le roman *Là où je me terre* (2020) de Caroline Dawson, qui témoigne de l'expérience d'une toute jeune Chilienne d'origine qui découvre sa terre et sa langue d'accueil, œuvre qui a conquis le cœur des étudiantes et des étudiants lors de l'édition 2022 du Prix littéraire des collégiens. Du côté des littératures autochtones, il peut nous venir en tête les romans de Naomi Fontaine, particulièrement *Shuni* (2019), qui a également remporté le prix littéraire des collégiens en 2020, ou encore son roman *Manikanetish* (2017), qui met en scène une enseignante de français dans une réserve de la Côte-Nord qui se lance dans la création d'une pièce de théâtre avec ses élèves. Enfin, l'exploration de la littérature anglo-québécoise, si peu connue au-delà de quelques auteurs phares comme Mordecai Richler ou Yann Martel et son roman *Life of Pi* (2001), permettrait de découvrir des écrivaines et des écrivains au regard original sur le Québec telle Gail Scott, qui explore le milieu militant de gauche francophone des années 1970 et 1980 à travers une narratrice féministe anglophone dans son roman *Héroïnes* (1987, traduit en français en 1988, réédité en 2019) et qui a participé, à l'invitation de Nicole Brossard, à un ouvrage féministe collectif avec cinq écrivaines francophones en 1988 : le recueil d'essais et de fictions *La théorie, un dimanche* (réédité en 2018).

Les cours de langue d'enseignement et littérature au collégial ont tout le potentiel pour jouer ce rôle si important de cohésion sociale et de développement d'un sentiment d'appartenance à cette société de langue française ancrée dans toute sa diversité tout en contribuant à la réussite éducative des jeunes Québécoises et Québécois de toutes les origines ainsi que des jeunes issues des 11 Nations autochtones qui vivent sur le territoire du Kepek ([Mikana, 2022](#)). Tel que le soutient la philosophe Martha Nussbaum dans son ouvrage *Les émotions démocratiques – Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* (2010),

⁵³ « Situation linguistique d'un groupe humain qui pratique deux langues ou deux variétés d'une même langue, chacune d'elles ayant un statut et des fonctions différentes. » (*Le Petit Robert*, 2018)

⁵⁴ Cela n'est pas sans rappeler une [pièce d'anthologie du film *Elvis Gratton*](#) (1985) de Pierre Falardeau, qui aborde la chose avec beaucoup d'humour en ces mots (la mise en scène vaut le détour) : « Pis la Loi 101, christ. [...] C'est certainement pas eux autres qui vont venir me runner dans mon magasin. Pis c'est pas eux autres qui vont m'empêcher d'envoyer mes enfants à l'école anglaise si je veux, ok ! Yeah ! »

[t]outes les sociétés, à toutes les époques, ont leurs points aveugles particuliers, des groupes au sein de leur culture et des groupes en dehors qui sont spécialement susceptibles d'être traités avec ignorance et fermeture d'esprit. Les œuvres d'art (qu'elles soient littéraires, musicales ou théâtrales) doivent être choisies pour promouvoir une critique de cette étroitesse d'esprit et une vision plus juste de ce qui est négligé. [...] À travers l'imagination [...], nous sommes capables de développer notre capacité à voir la pleine humanité de gens que, dans la vie quotidienne, nous risquons de ne croiser que de manière superficielle au mieux, au pire chargée de stéréotypes dépréciatifs. [...] Ellison et Tagore soutiennent tous les deux que l'information sur un stigma social et une inégalité ne fournissent pas toute la compréhension dont un citoyen démocratique a besoin : il faut encore participer à cette position stigmatisée, ce que permettent la littérature et le théâtre (Nussbaum, 2010, p. 95).

D'ailleurs, aux lendemains de l'attentat de la grande mosquée de Québec, en 2017, on déplorait le peu de place faite aux œuvres d'écrivaines et écrivains québécois originaires de pays de confession musulmane, tout en proposant des pistes de solutions :

Pour Lilyane Rachédi, [...] on peut utiliser les livres pour engager la discussion et aborder des questions délicates. « La littérature n'est pas menaçante, elle permet d'aller plus en profondeur dans l'expérience humaine, de sensibiliser les gens à leurs différences et à leurs ressemblances. » Encore faut-il s'ouvrir à toutes les littératures. Or au Québec, on connaît peu ou pas les écrivains issus des pays du Maghreb qui vivent pourtant au Québec depuis 10, 20 ou 30 ans. Ou qui, comme Ouanessa Younsi, fille d'un père algérien et d'une mère québécoise, sont carrément nés ici. [...] « Ça prend des passeurs, de l'accompagnement. » Et le milieu scolaire a un rôle crucial à jouer en proposant des œuvres qui contribueront à élargir les horizons des jeunes ([Collard, 5 février 2017](#)).

Enfin, nous pensons que cette orientation vers des contenus québécois serait l'occasion également, par le biais des cours de langue d'enseignement et littérature, d'offrir aux jeunes du collégial de tous les horizons un contact plus étroit avec la culture francophone du Québec, à laquelle ils sont malheureusement très peu exposés compte tenu de la raréfaction des médias généralistes et de la très forte propension des jeunes à opter pour des plateformes culturelles où l'anglais domine fortement, tout comme dans l'univers des jeux vidéo ([McKenna, 3 octobre 2022](#)) dont bon nombre d'entre eux et elles sont très friands. C'est le pari que s'étaient donné les professeur-es derrière la création du [Prix littéraire des collégiens](#) (PLC) et du [Prix collégial du cinéma québécois](#) (PCCQ), et les étudiantes et étudiants répondent « présents » avec beaucoup d'enthousiasme depuis de nombreuses années (depuis 2003 pour le PLC ; 2012 pour le PCCQ) ! D'ailleurs, les cours de langue d'enseignement et littérature pourraient, dans une formule davantage axée sur les œuvres québécoises, ouvrir encore plus les jeunes au cinéma québécois, qui est riche d'une belle brochette d'adaptations littéraires, et à la chanson francophone du Québec.

3.3.3.2 Les cours de français et d'anglais, langues secondes

La section 3.1.2.7. du présent document s'est intéressée (statistiques à l'appui) au lien entre la (ou les) langues de travail et le choix des études collégiales et universitaires en anglais. Elle nous a éclairés également sur les raisons et les perceptions qui orientent ces choix. Parmi celles-ci, retenons

principalement, pour les francophones ou les allophones qui optent pour le cégep en anglais, le fait de considérer ne pas avoir une maîtrise de l'anglais suffisante au sortir du secondaire.

D'une part, tel qu'on le verra plus en détails à la section 3.4.2, cela repose parfois sur des attentes trop élevées en regard des cours de langue seconde, qui ne visent pas à faire des élèves de parfaits bilingues. D'autre part, le profil de sortie des élèves de 5^e secondaire en langue seconde est fort variable du fait de divers facteurs, mais aussi du parcours de chacune et chacun d'eux (ex. : celles et ceux qui ont fait de l'anglais intensif ou pas au primaire, etc.).

Tel que mentionné un peu plus haut, c'est le *Renouveau de l'enseignement collégial* (réforme Robillard, 1993) qui avait entraîné l'ajout de deux cours de langue seconde à la formation générale des programmes collégiaux : un en formation générale commune (qui vise l'accès à un fonds culturel commun) et un en formation générale propre au programme (qui rattache ces acquis au champ d'études de l'étudiante ou de l'étudiant).

Intéressons-nous d'abord au cours d'anglais langue seconde (ALS) dans les collèges francophones. Au départ, quatre niveaux avaient été instaurés pour chacun des deux cours. Même si un diplômé du secondaire devrait normalement avoir un niveau d'anglais intermédiaire, un niveau « de base » avait été temporairement prévu pour les cours d'ALS au collégial. Or il s'est avéré que ce niveau devait être maintenu pour une bonne proportion d'élèves. Selon des données de 2016, 30 à 40 % des étudiantes et des étudiants étaient inscrits dans le niveau de base en ALS à leur arrivée au collégial ([Pearson, 2016](#)).

Dans son mémoire de maîtrise *L'anglais au collégial : identifier les caractéristiques des étudiants pour comprendre leur maîtrise de la langue* (2016), Marie-Claude Pearson a sondé un échantillon significatif d'élèves à partir de cinq thèmes : le profil scolaire, l'attitude et l'intérêt envers l'ALS, la motivation, l'anxiété linguistique et l'utilisation des stratégies d'apprentissage :

Les analyses ont révélé une différence significative entre [le niveau de base et le niveau suivant] sur plusieurs points, que nous avons regroupés en quatre caractéristiques principales qui peuvent expliquer l'écart quant à leur maîtrise de la langue anglaise. La première est d'avoir un intérêt intégratif et instrumental ^[55] à apprendre l'anglais, car celui-ci supporte les efforts pour atteindre une maîtrise satisfaisante de la langue. La deuxième est le développement d'une confiance en ses capacités à communiquer dans la langue puisque cette confiance réduit l'anxiété linguistique qui gêne l'apprentissage. La troisième est une préparation adéquate aux études supérieures, tant au niveau des compétences spécifiques (moyenne générale, programmes enrichis) que transversales (comme l'utilisation des stratégies d'apprentissage) au secondaire, car elle offre un bagage de connaissances nécessaires à la maîtrise d'une langue. Finalement, la présence de difficultés liées à l'apprentissage comme les troubles d'apprentissage et des faiblesses dans la langue maternelle est un frein au développement d'une compétence en langue seconde puisqu'elles touchent

⁵⁵ Selon Lambert et Gardner, « [...] les apprenants d'une LS peuvent poursuivre des objectifs de deux types : ils ont soit une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible allant jusqu'à vouloir s'y assimiler), soit une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques telle l'amélioration de sa situation professionnelle). » ([Gagné et Popica, 2018](#))

précisément des compétences essentielles à l'apprentissage soit la lecture et l'écriture ([Pearson, 2016](#)).

Ainsi, une bonne part des freins à la réussite en ALS (comme pour toutes les autres matières d'ailleurs) repose sur des habiletés de base et sur une bonne préparation aux études supérieures. D'ailleurs, on a longtemps cherché divers moyens pour contrer ou, à tout le moins, amenuiser le phénomène de sous-classement intentionnel⁵⁶ des élèves qui, par cette « stratégie d'évitement », nuisent encore davantage à leur motivation, donc à leur réussite, puisqu'elles et ils se retrouvent à toujours reprendre les mêmes apprentissages.

À l'autre bout du spectre, nous avons les élèves très motivés par le perfectionnement de leur ALS, qui veulent s'offrir une immersion en anglais en s'inscrivant dans un collège anglophone, parfois même si leurs aptitudes ne sont pas tout à fait suffisantes. Les mesures de soutien offertes à ces élèves dans certains collèges anglophones sont importantes. C'est le cas des collèges Dawson et Vanier qui, en plus des cours de mise à niveau, offrent le premier cours d'anglais, langue d'enseignement, en trois formules « en fonction des besoins d'encadrement des élèves qui auraient des difficultés de base avec l'anglais écrit ou parce que l'anglais est leur langue seconde » (exemple de description de cours, tiré du [site du Collège Vanier](#) ; nous traduisons). Notons que l'équivalent n'existe pas dans les collèges francophones pour les élèves anglophones ou allophones dans le cadre du premier cours de français, langue d'enseignement.

D'ailleurs, les élèves issus du réseau primaire et secondaire anglophone sont très peu nombreux et nombreuses à s'inscrire dans un cégep francophone : « En 2015, quasiment tous (98,4 %) les nouveaux inscrits de langue maternelle anglaise ayant fait leur secondaire en anglais poursuivent leurs études dans la même langue au collégial. » ([Office québécois de la langue française, 2017](#), p. 6) Qu'en est-il de leur maîtrise du français, langue seconde (FLS) ? En 2011, le Conseil supérieur de la langue française, dans son avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, disait ceci à ce sujet :

Compte tenu des exigences du cursus dans le réseau scolaire anglophone, on peut estimer, même sans avoir fait une étude sur la question [? !], que la grande majorité des étudiants provenant des institutions secondaires anglaises et inscrits au cégep anglais maîtrisent, à des degrés divers, la langue française orale ; ils forment plus de la moitié de la cohorte des nouveaux inscrits ([Conseil supérieur de la langue française, 2011](#), p. 33).

Or, 10 ans plus tard, dans le cadre d'une version amendée du projet de loi 96 « sur la langue officielle et commune, le français » du ministre Jolin-Barrette, à l'annonce de l'intention d'imposer la réussite de trois cours en français⁵⁷ dans leur discipline, à toutes et à tous les étudiantes et étudiants des cégeps anglophones, Bernard Tremblay, le président de la Fédération des cégeps « [...] prédi[sai]t que l'exigence, si elle était maintenue, condamnerait des milliers d'étudiants à l'échec et les empêcherait d'obtenir leur

⁵⁶ Deux chercheurs se sont particulièrement intéressés à cette problématique : Paul Fournier (voir notamment [Aptitude ou attitude ? – Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial](#), 2007) et Gilles Raïche (voir notamment [Le dépistage du sous-classement aux tests de classement en anglais, langue seconde, au collégial](#), 2002).

⁵⁷ Depuis, le projet de loi a été amendé et on parle de cours DE français (et non EN français) pour les ayants droit.

DEC, une situation qui risqu[ait] d'entraîner une "crise sociale" » ([Dutrisac, 25 mars 2022](#)). Bien que cette déclaration semble exagérée, certaines statistiques s'avèrent préoccupantes. Par exemple,

[...] dans des formations qui touchent le domaine de la santé, où la maîtrise du français devrait être une condition d'emploi, le nombre d'étudiants ayant une connaissance insuffisante du français est élevé : on parle de 57 % en Techniques de soins infirmiers et de 37 % en Techniques d'inhalothérapie » ([Dutrisac, 25 mars 2022](#)).

Maria Popica et Philippe Gagné, tous deux enseignants de FLS (l'une à John Abbott, l'autre à Vanier), ont fait une recherche fort intéressante sur les perceptions et la motivation des étudiantes et étudiants anglophones en situation d'apprentissage du FLS. Tous deux se sont penchés sur : « 1) trois échelles de perceptions et leurs effets sur la motivation ; 2) les perceptions envers la communauté francophone du Québec ; 3) la motivation pour le FLS ; 4) le modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels » ([Gagné et Popica, 2018](#)). Leur recherche a démontré que

[...] seuls les élèves des niveaux 3 et 4 se projettent dans l'avenir en français [...], visualisent leurs actions en français, et [...] [que ce] sont aussi ces élèves qui ont significativement plus d'amis francophones par rapport aux autres niveaux. [...] [L']encouragement des parents ou l'effet de l'amitié permettent de prédire que plus les répondants ont des amis francophones, moins ils résistent à l'apprentissage, moins ils sont anxieux en classe de langue, etc. [...] Ces résultats [...] ont men[é] [les enseignant-es] à mettre sur pied une étude exploratoire de jumelage interculturel où les enseignants ont joué un rôle de médiateur entre deux groupes d'élèves [...] du cégep Vanier et du cégep de Victoriaville [...] ([Gagné et Popica, 2018](#)).

L'expérience a démontré que malgré certaines appréhensions voire même une certaine résistance nourrie par des préjugés négatifs de part et d'autre (entre autres, surtout pour les anglophones de niveaux plus faibles, l'impression désagréable de se faire **imposer** le français), toutes les participantes et tous les participants en sont ressortis enchanté-es. Cette expérience a aussi démontré les bienfaits d'une expérience hors-classe, afin d'exploiter une LS dans un contexte de vie plus naturel, qui favorise l'immersion. C'est ainsi qu'a germé, à John Abbott, un projet d'apprentissage du français dans un milieu communautaire francophone choisi par les élèves de niveau 2 en fonction de leur programme d'études. Voilà une autre excellente façon de briser les « deux solitudes » et de favoriser la réussite !

Par ailleurs, on peut se demander si la solution proposée par le gouvernement dans le cadre de la récente Loi 14, soit l'imposition de trois cours donnés **en** français dans les collèges anglophones ou la substitution de ces trois cours, pour les étudiantes et étudiants déclarés admissibles à recevoir l'enseignement en anglais, par trois cours **de** français (ces cours s'ajoutant aux deux cours de langue seconde)⁵⁸, entraînera les résultats escomptés en termes de maîtrise du français. On peut penser que les étudiantes et étudiants francophones ainsi que les étudiantes et étudiants allophones, donc ayant fait l'entièreté de leurs études primaires et secondaires en français, n'auront pas plus de difficulté à réussir ces trois cours en français que s'ils et elles avaient suivi ces cours dans un collège francophone (sauf pour les étudiant-es allophones qui n'auraient pas fait l'entièreté de leurs parcours primaire/secondaire au Québec).

⁵⁸ Article 88.0.2 de la toute récente [Loi 14](#).

On peut aussi penser que des élèves ont pu choisir d'étudier dans un collège anglophone à cause de leurs difficultés en français et que l'imposition de ces trois cours **en** français soient vécus comme un obstacle supplémentaire à leur réussite. C'est certainement le cas des étudiantes et étudiants autochtones, dont la langue coloniale est l'anglais et non le français, et pour qui des cours **en** français ou **de** français constituent déjà un obstacle à l'obtention du DEC. Par la même logique, on peut imaginer que pour les étudiant-es autochtones dont la langue coloniale est le français et qui fréquentent un cégep francophone, les cours d'anglais langue seconde constituent aussi un obstacle à l'obtention du DEC. Ne serait-il pas réparateur, pour ces étudiantes et ces étudiants, de leur permettre d'accéder à des cours de langues autochtones en remplacement des cours de langue seconde autant dans les institutions francophones qu'anglophones ?

En ce qui a trait aux étudiants anglophones, ne serait-il pas plus pertinent de revoir l'enseignement du français au primaire et au secondaire avant de leur ajouter trois cours de français de plus au collégial ? D'autant plus qu'au moment d'écrire ces lignes, on ne savait toujours pas si ces trois cours de français allaient s'ajouter à leur parcours ou en remplacer trois et, si oui, lesquels, avec tous les impacts que ça peut avoir sur l'organisation scolaire et la tâche enseignante. Encore une fois, cette mesure de la Loi 14 semble relever d'une totale improvisation et a été imposée sans les enseignantes et les enseignants et sans la contribution des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

3.4. L'enseignement du français et de l'anglais au primaire et au secondaire

Pouvoir s'exprimer dans plus d'une langue revêt une importance qui dépasse le strict cadre professionnel : « Apprendre une autre langue ouvre l'accès à d'autres systèmes de valeurs et à d'autres modes d'interprétation du monde, tout en encourageant la compréhension interculturelle et en contribuant à faire reculer la xénophobie » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 6). L'UNESCO considère même que la capacité à s'exprimer dans trois langues constitue « l'éventail normal des connaissances linguistiques au XXI^e siècle » (UNESCO, dans [Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 6), notamment pour éviter « l'hégémonie d'une langue et préserver la diversité linguistique » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 8).

Comme nous le verrons un peu plus loin, l'enseignement d'une tierce langue n'est pas un objectif bien implanté dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Reste la formation en anglais langue seconde, qui a fait l'objet de plusieurs débats ces dernières années au Québec. En effet, en 2011, le gouvernement Charest annonçait la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais en 6^e année du primaire, projet sur lequel il a dû reculer par la suite (les écoles peuvent implanter ces programmes sur une base volontaire). Les discussions suscitées par cette proposition ont mis en lumière que beaucoup de gens au Québec s'entendent sur l'importance de connaître l'anglais, mais tous ne s'accordent pas sur le niveau à atteindre et, surtout, sur les moyens d'y parvenir ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#)).

En effet :

La société québécoise, où « la recherche de l'équilibre social et linguistique reste une constante de la réflexion politique » (Conseil supérieur de la langue française, 2011, p. 27), est encore loin de cet idéal. En effet, tiraillée entre son désir de donner à ses enfants les meilleurs outils (intérêt individuel) et sa crainte de compromettre sa volonté de vivre en français en Amérique du Nord

(intérêt collectif), elle traverse régulièrement des périodes de débat où l'on oppose la qualité et la pérennité du français et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 6).

3.4.1 Le nombre d'heures d'enseignement du français et de l'anglais au primaire et au secondaire

Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale, à l'exception de presque toutes les communautés autochtones (sauf les Inuit, les Naskapis et les Cris). Si le gouvernement fédéral met quelquefois sur pied des programmes axés sur l'éducation (par exemple, les Bourses du millénaire), ce sont les gouvernements provinciaux qui dictent ce qui doit être appris dans les écoles.

Au Québec, l'apprentissage de l'anglais et du français se fait dès la première année du primaire, mais avec un nombre d'heures qui varie selon les établissements. Sur 25 heures d'enseignement par semaine, au premier cycle du primaire, 18 heures de cours sont attribuées aux disciplines obligatoires : 9 heures à la langue maternelle, 7 heures aux mathématiques et 2 heures à l'éducation physique. Les 7 heures restantes sont divisées, par l'équipe-école, entre la langue seconde, deux arts et l'éthique et la culture religieuse. Aux deuxième et troisième cycles du primaire, sur 25 heures de classe, 7 sont réservées à la langue maternelle, 5 aux mathématiques et 2 à l'éducation physique. Les 11 heures non réparties par le ministère doivent être distribuées comme suit : langue seconde, deux arts, éthique et culture religieuse, univers social ainsi que science et technologie ([Gouvernement du Québec, 2022](#)). Dans la section 5.4 sur les « Impacts des politiques linguistiques sur les communautés autochtones », nous verrons que, dans les écoles de bande, le nombre d'heures d'enseignement du français et de l'anglais est encore moins important.

Il est donc difficile de savoir, à l'échelle du Québec, à combien d'heures d'enseignement de l'anglais ou du français langue seconde un enfant du primaire est exposé, d'autant plus que l'école peut aussi mettre sur pied un enseignement intensif de l'anglais en 6^e année du primaire⁵⁹. Le Conseil supérieur de l'éducation ([2014](#)) estime que le temps consacré à l'anglais, langue seconde, évolue entre 36 et 56 heures par année scolaire. Il juge par ailleurs que le régime pédagogique devrait indiquer un minimum de temps pour l'enseignement de cette matière.

Au secondaire, au premier cycle (donc la première et seconde année), le français langue d'enseignement comporte 400 heures d'enseignement, soit 16 unités, et l'anglais, langue seconde, 200 heures, soit 8 unités⁶⁰.

À la 3^e secondaire, le français langue d'enseignement est toujours à 200 heures, soit 8 unités, et l'anglais langue seconde, à 100 heures, soit 4 unités. En 4^e et 5^e secondaire, le français d'enseignement passe à 150 heures (6 unités) et l'anglais langue seconde se maintient à 100 heures (4 unités).

⁵⁹ En 2013, le gouvernement a levé l'obligation d'offrir une 6^e année de primaire intensif en anglais pour toutes les écoles.

⁶⁰ À noter que l'anglais, langue d'enseignement, ne s'enseigne que 300 heures, soit 12 unités, mais que le français, langue seconde est également à 300 heures d'enseignement, soit 12 unités. Donc, à l'école anglophone au Québec, les enfants du secondaire ont plus de cours de français langue seconde que les enfants francophones, d'anglais langue seconde.

Si, au secondaire⁶¹, les heures d'enseignement des langues semblent plus claires, dans les faits, les directions d'écoles disposent d'une certaine marge de manœuvre quant au nombre d'heures d'enseignement. En effet, il est bien indiqué dans la [Loi sur l'instruction publique](#) que ces heures de cours sont à titre « indicatif ». En effet, les écoles peuvent développer des programmes particuliers qui permettent de jouer, jusqu'à un certain point, avec la répartition du nombre d'heures d'enseignement des différentes matières. En 2013, tel que le soulignaient Suzanne-G. Chartrand et Marie-Andrée Lord, toutes deux didacticiennes du français, « le temps imparti au français [...] dans l'enseignement secondaire n'a cessé de diminuer de 1950 à 1990, enregistrant une perte de 20 à 40 % selon le cursus [...] [et] cette érosion se poursuit, nonobstant le régime pédagogique » ([Chartrand et Lord, 2013](#)). Par surcroît, avec la prolifération des programmes particuliers, il devient impossible d'estimer combien d'heures en moyenne un jeune au Québec a eues pour étudier la langue d'enseignement et la langue seconde au primaire et au secondaire. De plus, le ministre ne décerne le diplôme de 5^e secondaire que si l'élève réussit, entre autres, ses 6 unités de langue d'enseignement et ses 4 unités de langue seconde de 5^e secondaire.

Bref, puisque la maîtrise de la langue d'enseignement est primordiale en soi, ainsi que l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce, des mesures musclées doivent être mises en place pour rehausser le niveau des élèves en français au primaire et au secondaire, tant sur le plan du nombre d'heures de cours, mais aussi sur le plan des exigences relatives aux compétences langagières dans les évaluations. Dans son dossier [La formation des maîtres au Québec – Enjeux et débats](#) (2018), le comité école et société avait pointé certaines mesures à envisager : le rehaussement du nombre d'heures d'enseignement du français au primaire ; le passage à un nombre d'heures prescriptif autant au secondaire qu'au primaire ; la réduction du nombre d'élèves par classe en français vu la lourdeur de la correction en français ainsi que le caractère fondamental de cette discipline ; une révision des contenus enseignés en français dans le programme de formation des maîtres (voir la section 2.3 de ce dossier pour plus de détails). Également, peut-être serait-il pertinent d'envisager, comme pour les cours de mathématiques au secondaire, une séquence de cours de français avec un niveau plus élevé en 4^e et 5^e années du secondaire pour les élèves qui veulent entreprendre des études supérieures et qui n'ont pas atteint un niveau suffisant de maîtrise de la langue. Cela dit, en ce qui a trait aux élèves autochtones, il est important de rappeler que ni le français ni l'anglais n'est leur langue première, donc aucune de ces langues ne devrait être évaluée selon les critères de maîtrise d'une langue première.

Enfin, tel que le proposait Conrad Ouelon dans son rapport [L'affirmation des liens entre langue française et la culture québécoise pour valoriser la langue française](#) (2016), l'école peut jouer un rôle de premier plan dans la promotion de la culture francophone et, ainsi, de la langue française :

[i]l faut accroître l'appétit de consommation des produits culturels francophones. La médiation culturelle est un excellent moyen d'y parvenir. Il faut que le milieu culturel aide à mobiliser la population afin qu'elle fréquente davantage les lieux et les produits culturels francophones. Ainsi, il importe que les jeunes soient mis le plus tôt possible en contact avec l'art, la culture et les créateurs ([Ouelon, 2016](#), p. 25).

⁶¹ Nous ne discuterons ici que du parcours général, et non du parcours de formation axé sur l'emploi, ou des parcours pour les élèves à besoins particuliers.

3.4.2 Les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) quant à l'apprentissage des langues secondes

Le PFEQ soutient que l'apprentissage d'une ou plusieurs langues contribue à construire l'identité de l'enfant et lui ouvre le monde, particulièrement lorsqu'il est en contact avec des œuvres d'origines diverses. Il semble donc que le PFEQ, à l'instar de l'UNESCO, privilégie l'apprentissage de plusieurs langues, et non pas de seulement deux ([Ministère de l'Éducation, 2022-c](#)).

Mais du PFEQ se dégage une contradiction fondamentale entre la volonté affichée d'une vaste « ouverture sur le monde » (qui sous-entend l'ensemble de la planète) pour les enfants et, de l'autre côté, un apprentissage uniquement axé sur l'apprentissage du français et de l'anglais.

Le programme parle bien d'univers culturels autres que celui dans lequel baigne déjà l'enfant. Mais ce paragraphe se termine en affirmant que l'apprentissage du français est indispensable et celui de l'anglais, comme langue seconde, privilégié. Dans ce cas, de quels autres univers culturels parle-t-on ? Au Québec, il est rare de nos jours qu'une ou un habitant ne soit pas, d'une manière ou d'une autre, en contact avec les deux univers « officiels », francophone et anglophone (sur l'île de Montréal, 42,6 % des élèves seraient allophones). D'ailleurs, le paragraphe se termine en réaffirmant que « dans la perspective de l'ouverture sur le monde, l'apprentissage d'autres langues est encouragé, particulièrement au secondaire » ([Ministère de l'Éducation, 2022-c](#), p. 70).

La langue n'est pas seulement un outil de communication et de connaissance : elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe. Respecter les langues de ceux qui appartiennent à d'autres communautés linguistiques est donc essentiel à une coexistence pacifique ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 7).

Mais peut-être que le PFEQ ne se contredit finalement pas puisque, dans la section sur l'anglais langue seconde au primaire, il fait l'équation suivante : « En apprenant à communiquer en anglais, l'élève est amené à apprécier la richesse de l'apprentissage des langues et s'ouvre ainsi sur le monde. Cette ouverture fait partie des éléments ciblés dans le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* » ([Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006](#), p. 5). Ici, le PFEQ semble dire que l'anglais est une porte d'entrée sur le monde, ce qui est quand même un peu limitatif. C'est le même type d'affirmation pour le programme de base de l'anglais langue seconde au secondaire : « En apprenant l'anglais, [l'élève] construit sa vision du monde, puisqu'il est amené à découvrir et à comprendre d'autres cultures. L'apprentissage de l'anglais lui donne aussi un autre moyen d'explorer et de promouvoir sa propre culture » ([Ministère de l'Éducation, 2022-b](#), p. 1). Encore une fois, on parle de l'anglais comme d'un moyen d'appréhender d'autres cultures. Évidemment, on pourrait croire que cela veut dire que l'enfant apprend les cultures française et anglaise, ce qui lui apporte « d'autres cultures » dans son bagage scolaire, mais dans ce cas, pourquoi le pluriel ? Les rédacteurs auraient pu écrire que l'apprentissage de l'anglais lui ouvre les portes de la culture anglophone. Cela étant dit, dans le *PFEQ d'Anglais de base, langue seconde*, le ministère y affirme qu'« [e]n classe, l'élève prend graduellement conscience de l'importance de l'apprentissage de l'anglais pour son avenir personnel, scolaire et professionnel » ([Ministère de l'Éducation, 2022-a](#), p. 1). Nous sommes loin de l'ouverture sur le monde et bien plus proches d'une maîtrise d'une langue seconde dans le but de trouver un meilleur emploi.

Pourtant, dans le PFEQ préscolaire et primaire, les rédacteurs sont encore une fois formels : « Une triple orientation se dégage de ces travaux de recherche et des réflexions menées sur les nouveaux besoins de formation : viser une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde » ([Ministère de l'Éducation, 2006](#), p. 2).

Notons aussi qu'en principe, l'objectif du système scolaire québécois n'est pas de rendre les enfants bilingues, avec une aisance égale en anglais et en français, mais plutôt de leur donner des outils de base pour communiquer dans une langue seconde. Pourtant, les compétences visées par le PFEQ en anglais langue seconde à la fin du primaire correspondent à celles de la fin du secondaire des programmes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ainsi que des programmes en Suisse romande et en Belgique ! ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 60).

Rendons donc à César ce qui appartient à César : selon Statistique Canada, en 2016, le Québec était la province la plus bilingue du Canada avec 44,5 % des Québécoises et des Québécois qui sont bilingues⁶², suivi de loin par le Nouveau-Brunswick (33,9 %), qui est la seconde province la plus bilingue. En comparaison, la province anglophone la plus bilingue est le Yukon, à 13,8 %, et la province la moins bilingue du Canada est la Saskatchewan, à 4,7 % ([Gouvernement du Canada, 2016](#)). Voilà donc une éclatante réussite du système scolaire primaire et secondaire québécois. En 1995, Jean Garon, alors ministre de l'Éducation sous le Parti Québécois, affirmait :

Le Québécois dans le monde de demain devra parler l'anglais s'il veut réussir et, je dirais même qu'il aurait aussi intérêt à maîtriser l'espagnol. Avec l'avènement du libre-échange avec le Mexique, en plus des États-Unis, il deviendra très utile de parler aussi l'espagnol. L'avenir sera trilingue (Hébert, 2021, pp. 121-122).

Jean Garon percevait donc la maîtrise de l'anglais d'une manière semblable à ce que Hébert (2021) décrit comme un métacadre globalisant, soit un cadre d'analyse qui place le débat sur l'enseignement de l'anglais au Québec dans une perspective plus individuelle mais ouverte sur le monde ; il ne percevait pas cet apprentissage comme étant nuisible au nationalisme québécois. De nos jours, ce même Parti Québécois semble analyser davantage la place de l'anglais sous un métacadre nationalisant, qui situe l'enjeu dans une perspective plus collective mais identitaire (Hébert, 2021).

C'est exactement la même chose pour le PFEQ, qui confond « ouverture sur le monde » (métacadre globalisant) et « bilinguisme » français et anglais, qui insiste sur le nationalisme québécois (les deux « seules » langues du Québec). Et surtout, on comprend pourquoi les parents, tant anglophones que francophones du Québec, poussent pour l'apprentissage de ces deux langues à l'école ([Fletcher, 3 septembre 2021](#)). Ce que le PFEQ propose est, en fait, le bilinguisme utilitaire, et cela ne semble pas assez poussé pour certains parents.

Et ce bilinguisme, est-il additif (c'est-à-dire lorsque l'apprentissage d'une langue seconde n'interfère pas sur le développement et le maintien de la langue maternelle) ou soustractif (lorsque l'apprentissage d'une langue seconde compromet les compétences dans la langue maternelle) ? C'est sans doute un des aspects

⁶² À noter que le CSÉ définit le bilingue comme une personne pouvant communiquer dans les deux langues officielles, alors que Statistique Canada parle plus d'une personne totalement à l'aise dans les deux langues.

qui amplifie tout le débat sur la survie du français au Québec, tout comme pour celle des langues autochtones d'ailleurs :

Le bilinguisme individuel est un phénomène isolé qui ne remet pas en cause les fonctions dominantes de la langue maternelle dans la vie sociale ; un individu qui pratique un bilinguisme instrumental dans des fonctions limitées et bien déterminées ne court aucun risque de perdre sa langue. [...] Mais si le bilinguisme favorise la langue seconde dans la plupart des rôles sociaux stratégiquement importants, l'individu bilingue met sa langue en danger. La non-utilisation de sa langue maternelle entraînera une perte d'habileté linguistique et une perte de l'identité culturelle. Si cet état de bilinguisme s'étend à toute une communauté, la mutation linguistique est imminente (Leclerc, 2014, dans [Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 13).

Si autant de Québécoises et de Québécois connaissent l'anglais, vont-ils délaisser cette langue pour adopter l'anglais et sa culture ? Une des menaces qui semble peser sur l'avenir du français serait-elle alors la réussite même du projet de bilinguisme ? C'est pour cette raison que le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur l'importance d'une pédagogie *conscientisante* quant au rapport de force entre les langues afin d'« optimiser l'enseignement de l'anglais » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 15). Et si l'une des solutions était d'approfondir une « vraie » ouverture sur le monde ? En mettant toujours l'accent sur l'importance du français et de l'anglais, la vision du monde des Québécoises et des Québécois s'est sans doute rétrécie : hors du bilinguisme, point de salut.

3.4.3 De l'apport des langues dans la formation

Au-delà du bilinguisme, utilitaire ou non, l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues revêt d'autres avantages, notamment pour le développement cognitif des enfants ainsi que pour leur rendement scolaire, et ce, même chez les enfants en difficulté. L'apprentissage de la langue d'enseignement chez les élèves allophones serait facilité si on laisse les enfants utiliser leur langue maternelle dans le processus. C'est pourquoi les recherches concluent que la scolarisation des enfants issus de l'immigration devrait encourager l'utilisation de la langue maternelle plutôt que d'insister sur l'immersion totale dans la langue ciblée ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#)). De même, l'apprentissage intensif d'une langue seconde, l'anglais dans ce cas-ci, ne nuirait pas à l'apprentissage des enfants en difficulté⁶³.

Cependant, les études sur l'apprentissage des langues ne sont pas toutes d'accord sur le meilleur moment, et sur la meilleure façon, de faire apprendre une langue seconde chez les enfants et les adolescents. Une des raisons réside possiblement dans la confusion entre l'acquisition de deux langues simultanément dans un contexte naturel (qui mène fréquemment vers un bilinguisme naturel à un âge précoce) et l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire qui, selon certaines recherches, serait optimal à un âge plus avancé, vers la fin du primaire ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#)). Cependant, ce qui semble assez clair, c'est que chez le jeune enfant (premier et deuxième cycles du primaire), on n'apprend

⁶³ Voir l'article « L'anglais intensif aurait des impacts positifs pour les élèves en difficulté » ([Dion-Viens, 6 septembre 2016](#)) et l'article « Anglais intensif : Beauchamp défend l'approche de Charest » ([Gervais, 28 février 2011](#)), dans lequel Line Beauchamp, ancienne ministre de l'Éducation du Québec, fait référence à des expériences dans une commission scolaire du Lac-Saint-Jean.

pas une langue en saupoudrant une heure ou deux de cours par semaine. Par exemple, l'organisme *Education first*, déjà cité plus haut, qui promeut l'apprentissage de la langue anglaise dans le monde, explique que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas facile : il estime qu'il faut 1 200 heures de pratique et d'exposition à la langue pour passer de débutant à expert. Il affirme que, pour

[...] que les enfants puissent développer tout leur potentiel intellectuel, ils doivent recevoir un enseignement dans une langue qu'ils comprennent. L'anglais peut être introduit dès le plus jeune âge, mais il ne peut remplacer l'enseignement dans la langue maternelle tant que les enfants ne sont pas pleinement capables de la maîtriser ([Education First, 2021](#)).

Cette autre étude dit la même chose :

[...] ces chercheurs avancent que les élèves du secondaire développeraient une plus grande compétence à l'égard des langues étudiées et avanceraient plus rapidement que les jeunes enfants vers la maîtrise de celles-ci (Cenoz, 2003). Parmi les causes qui expliquent ces résultats, Cenoz souligne la maturité cognitive des élèves du secondaire ainsi que les stratégies qu'ils auraient élaborées de résolutions des problèmes linguistiques ([Kirilova 2016](#), pp.11 et 12).

Le début du primaire serait une bonne période pour stimuler l'éveil aux langues. Le contact avec une langue autochtone (L2) et une langue non européenne (L3) (par exemple, une langue asiatique⁶⁴, africaine, sémitique...) permettrait d'ouvrir les jeunes à d'autres univers et aussi d'apprendre à développer de nouveaux sons (le cerveau des enfants, plus malléable, leur permet s'assimiler de nouveaux sons qui n'existent pas dans leur univers culturel ; [Kirilova 2016](#))⁶⁵. L'éveil de l'ensemble des enfants du Québec à une langue autochtone permettrait aux jeunes de se familiariser avec une culture d'origine trop peu connue et renforcerait le besoin de conserver et d'utiliser les langues autochtones au Québec. De plus, le choix d'une langue autochtone comme langue seconde contribuerait à contrer le racisme et la discrimination envers les personnes autochtones.

En diversifiant les langues apprises au début du primaire, l'État respecterait davantage l'objectif du PFEQ quant à l'ouverture sur le monde visée par l'apprentissage de langues seconde ou tierce. De toute façon, il sera toujours temps de mettre en place ou de proposer de l'immersion anglaise ou française à la fin du primaire ou durant les études secondaires. Sans compter tous les programmes d'immersion qui existent pour les adolescent-es et les jeunes adultes ; pensons notamment au programme [Explore](#) du gouvernement du Canada. Certains affirment même que d'enseigner la même langue seconde, année après année, affecte négativement son apprentissage à cause de « [...] la routine et l'ennui qui s'installent avec le temps dans les cours d'anglais. [...] [C]es auteurs recommandent la réalisation de recherches qualitatives qui pourraient apporter une explication plus approfondie à ce résultat inattendu [d'une performance moindre dans l'apprentissage d'une L2 alors que l'élève y a pourtant consacré beaucoup de temps] » ([Kirilova 2016](#), p. 17). Cela pourrait aussi expliquer l'engouement pour l'enseignement d'une L3 en espagnol au Québec ([Kirilova 2016](#)).

⁶⁴ Les cultures asiatiques étant très à la mode actuellement chez certains jeunes, offrir des cours de découverte de la langue et de la culture japonaises, coréennes ou cantonaises serait tellement signifiant pour ces élèves.

⁶⁵ Voir aussi [Royle et Armand \(2021\)](#).

Or l'espagnol et le français relèvent sensiblement de la même culture latine, et l'anglais, culture anglo-saxonne, est tout de même une culture occidentale. Comme on peut le constater, l'école québécoise offre en fait peu d'ouverture sur le monde. Et les parents semblent vouloir pousser leur enfant à **maîtriser** une langue dans un but utilitaire plutôt que comme façon de **découvrir** d'autres cultures et modes de pensée.

Le mandat issu du conseil fédéral de la FNEEQ est de tenter de cerner les causes et les conséquences de la compétition entre le français et l'anglais dans le système scolaire québécois. Au primaire et au secondaire, tout pousse vers le bilinguisme français/anglais, et ce, dès la première année du primaire. Il ne faut pas oublier que pour qu'un-e jeune du Québec obtienne son diplôme (la sanction ministérielle), il ou elle doit réussir son programme de langue d'enseignement ET celui de la L2. Pourquoi s'étonner alors de cette polarisation du débat entre le français et l'anglais ? Osons ouvrir l'école aux autres mondes : nos débats prendront alors peut-être une autre direction, inattendue.

3.4.4 Anglais intensif : état de la question

Comme nous l'avons vu dans la présente section, l'éveil aux langues favoriserait le développement cognitif des élèves, et l'apprentissage de deux langues ou plus est considéré comme un atout dans un contexte de mondialisation. Pour ces raisons, la société québécoise ne peut faire l'économie d'une formation en langues secondes. Une réflexion doit toutefois se faire sur les langues auxquelles on doit exposer les élèves et comment on le fait, tout en s'assurant que la formation n'entrave pas l'acquisition de la langue d'enseignement et des référents identitaires et culturels qui l'accompagnent.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2014) privilégie, en contexte québécois, l'anglais intensif à la fin du primaire aux programmes d'immersion⁶⁶. Cela dit, le Conseil ne recommande par le retour à l'obligation du programme intensif, car les conditions optimales pour sa mise en place (une formation des maîtres plus soutenue, une pédagogie axée sur la communication orale plutôt que sur les capacités grammaticales, du temps suffisant, avec des heures regroupées plutôt qu'étaillées dans le temps, un espace physique dédié à l'enseignement de l'anglais au primaire) ne sont pas présentes partout, ce qui compromet l'équité et l'égalité des chances pour tous les élèves.

En ce qui concerne les élèves allophones, il a été relevé que la réussite de ces derniers dans la langue d'enseignement passe par une meilleure reconnaissance de leurs langues maternelles. À cet effet, le programme d'enseignement des langues secondes (PELO) pourrait jouer un rôle plus important. Le PELO est un programme parascolaire qui, suivant la théorie de l'interdépendance linguistique ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#)), prétend améliorer les capacités de la langue d'enseignement en utilisant les langues d'origine pour « consolider les repères linguistiques et culturels » ([Ministère de l'Éducation et de](#)

⁶⁶ Le Conseil supérieur de l'éducation (2014) reprend les définitions de Legendre (2005). L'enseignement intensif est un « Régime pédagogique de langue seconde qui se caractérise par un enseignement à plein temps de la langue seconde comme telle durant une période qui va de trois à dix mois. [...] [Il] a deux formes principales : il remplace l'enseignement régulier des matières scolaires, surtout à la fin du primaire, durant une période de trois à cinq mois consécutifs et s'applique surtout à l'anglais pour les écoliers francophones ; il s'applique aux classes d'accueil [...] [francisation des élèves allophones] ». Les programmes d'immersion permettent aux élèves de suivre « une partie ou la totalité de leurs cours dans la langue seconde » (Legendre, 2005, dans [Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 3).

[l'Enseignement supérieur, 2022](#)). Dans le programme du PELO, on cite trois bienfaits de l'apprentissage de sa langue d'origine :

[...] la jeune personne, éprouvant de la fierté au sujet de ses origines et de sa double appartenance, aurait un meilleur équilibre affectif qui lui permet une intégration harmonieuse ; la consolidation de la langue d'origine faciliterait son apprentissage dans toutes les matières ; l'acceptation par l'école de la culture de cette jeune personne aurait un effet thérapeutique sécurisant pour elle ([Gouvernement du Québec, 2009](#), p. 8).

Est-ce qu'une formation mieux arrimée des langues secondes au primaire et au secondaire pourrait soulager la concurrence perçue entre les établissements francophones et anglophones en enseignement supérieur, concurrence qui se répercute par la suite sur le marché du travail ? Avant d'en conclure cela, une réflexion sur les objectifs souhaités et les enjeux sous-jacents s'impose :

Le Conseil a donc constaté que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire soulève des enjeux liés à l'identité, à l'efficacité et à l'équité. Or, pour dissocier les enjeux d'identité et d'efficacité, il faut préciser que le véritable risque pour la pérennité du français au Québec ne réside pas dans un enseignement plus efficace de l'anglais, langue seconde, mais dans un manque de conscientisation des individus aux conséquences de leurs comportements langagiers et dans un affaiblissement des institutions qui défendent la langue officielle. La pérennité du français exige donc une vigilance constante de l'État, car elle ne pourra jamais être tenue pour acquise dans le contexte nord-américain. Cependant, protéger le français ne signifie pas renoncer à des compétences en anglais, puisque, au contraire, apprendre une autre langue augmente la capacité de réfléchir sur le fonctionnement de sa propre langue ([Conseil supérieur de l'éducation, 2014](#), p. 86).

4. La francisation des personnes immigrantes

4.1. Classes d'accueil à tous les ordres d'enseignement

L'État québécois investit des sommes considérables dans l'intégration linguistique des immigrantes et des immigrants. Les Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et les Services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF) constituent une partie significative de cet investissement tout au long du primaire et du secondaire. Concrètement, les SASAF offrent un service de première ligne auprès des élèves nouvellement inscrits à l'école québécoise, et ce, peu importe l'âge ou le niveau de scolarité déjà atteint. L'objectif précis des SASAF est de réduire l'écart dans les compétences en français de ces élèves et celles normalement attendues des enfants de leur âge et de leur niveau scolaire. Cet accompagnement intensif leur permet de recevoir à la fois l'enseignement de la langue française et l'instruction dans les autres matières étudiées en classe, et ce, jusqu'à ce qu'elles et ils puissent suivre l'entièreté des matières en français. Ces interventions peuvent suivre divers modèles, en fonction des besoins des élèves. Voici comment l'explique le ministère de l'Éducation :

Entre la classe d'accueil et l'intégration en classe ordinaire accompagnée d'un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, de nombreux modèles intermédiaires peuvent être mis en place (ex. : intégration partielle dans certains cours ou certaines matières au secondaire,

fréquentation en alternance d'une classe ordinaire et d'une classe consacrée à l'apprentissage du français) ([Ministère de l'Éducation, 2022-d](#), p. 7).

Par ailleurs, sont considérés comme ayant un grand retard scolaire (GRS) ces élèves de neuf ans et plus et dont le retard est évalué à trois ans et plus par rapport à leurs pairs québécois. Un élève peut connaître un GRS, entre autres, parce qu'il a été peu ou pas scolarisé ou parce que ses études ont été interrompues pendant une période prolongée.

Quant aux services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF), ceux-ci ne sont pas offerts sur une base quotidienne et concernent les élèves qui sont en mesure de suivre leurs cours en français. En plus de viser une mise à niveau linguistique à l'oral et à l'écrit, ces services ont comme objectif d'amener les élèves à avoir plus d'autonomie et une meilleure compréhension des consignes et du vocabulaire disciplinaire. Par ailleurs, un travail est fait pour amener les élèves à intégrer des méthodes de travail et des stratégies adaptées aux enseignements du système québécois. Ces services visent à la fois les étudiantes et les étudiants qui, à leur arrivée au Québec, possédaient une maîtrise suffisante du français pour suivre les enseignants en classe, en français, et les élèves qui ont bénéficié des services intensifs (SASAF) et qui ont acquis suffisamment de connaissances pour pouvoir assister au cours en français, mais qui ont besoin d'un soutien malgré tout pour perfectionner leurs habiletés linguistiques.

Cela dit, tel que le soulignait en 2017 Caroline Proulx-Trottier (alors vice-présidente à la vie syndicale du Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal),

[i] est frappant de mesurer le contraste entre l'image projetée par les différents paliers de gouvernement d'un Canada accueillant, mettant tout en œuvre pour soutenir les nouveaux arrivants, et la réalité constatée dans les écoles. Le quotidien n'est pas aussi idyllique : les élèves nouvellement arrivés sont souvent entassés dans des locaux de fortune avec des profs sans matériel ni soutien scolaire. Il est par ailleurs difficile d'évaluer les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage ou de grands retards scolaires. Quand, par chance, le diagnostic tombe enfin, l'argent manque pour des services suffisants et adéquats. De plus, on force souvent les élèves à intégrer prématurément une classe régulière pour des raisons d'économie. Ces élèves se retrouvent alors souvent en échec et leurs chances de réussite sont compromises ([Proulx-Trottier, mars 2017](#)).

Malgré les critiques de la vérificatrice générale ([Gervais, 24 novembre 2017](#)), notamment envers le manque de coordination en francisation, les correctifs tardent à venir, et de nombreux problèmes persistent. En avril 2022, Alain Marois, alors vice-président à la vie politique à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), pointait entre autres le manque de soutien scolaire et les classes trop nombreuses pour être en mesure de répondre aux multiples besoins des élèves :

Le régime pédagogique prévoit des services adaptés, en orthopédagogie, en psychoéducation, en psychologie, etc. « Sauf qu'un enseignant qui signale le problème se fait dire que cela découle de la méconnaissance du français. Selon nous, le raisonnement est comptable : ces élèves ont déjà un service qui coûte cher, et on ne va pas leur en donner un autre en plus ! » ([Nadeau, 23 avril 2022](#)).

Lors du dernier renouvellement de sa convention collective, la FAE a réussi à négocier la création d'un comité national sur les SASAF afin de mieux documenter ce qui se fait dans les centres de services scolaires et d'assurer à la fois une meilleure cohésion et une meilleure concertation des services en francisation ([Nadeau, 23 avril 2022](#)).

Concernant le soutien dans la langue maternelle ou d'usage et l'enseignement des langues d'origine, il s'agit de services qui sont octroyés comme moyens d'appuyer les élèves dans leur apprentissage du français grâce à l'aide d'une personne locutrice qui exprime les mots et les concepts dans la langue maternelle de l'élève, ce qui lui permet de mieux intégrer à la fois les notions disciplinaires et les règlements concernant le fonctionnement de l'école. La comparaison linguistique permet de mieux intégrer le fonctionnement de la nouvelle langue. Selon le ministère de l'Éducation,

[c]e soutien vise à réduire la surcharge cognitive et à soutenir les transferts de connaissances et d'habiletés vers la langue cible. De plus, le fait de reconnaître les expériences linguistiques des élèves comme des ressources dont ils disposent pour apprendre favorise leur intégration de manière générale. Le soutien peut être offert à un ou à plusieurs élèves à la fois ([Ministère de l'Éducation, 2022-d](#), p. 10).

Tel que nous l'avons affirmé dans l'introduction de cette section, il peut être surprenant pour certains d'apprendre que le gouvernement finance les services dans les langues maternelles. Or voici comment l'explique ce rapport du ministère de l'Éducation :

La poursuite d'un enseignement dans la langue dans laquelle l'élève a commencé ses apprentissages, notamment scolaires, lui permet de bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme. En effet, une meilleure connaissance de la première langue d'un élève a des effets favorables sur l'apprentissage d'une seconde langue. Pour d'autres, l'enseignement des langues et des cultures d'origine contribue à la reconnaissance de leur bagage linguistique et identitaire ([Ministère de l'Éducation, 2022-d](#), p. 10).

Le fait de parler plus d'une langue peut en fait être bénéfique à l'intégration du français. Ainsi, les avis mêmes du ministère de l'Éducation contredisent le gouvernement qui s'inquiète d'une « louisianisation » du Québec (en fonction de l'immigration non francophone) et qui dépeint les populations immigrantes comme une menace. Plutôt que d'appréhender le bagage culturel des personnes immigrantes avec crainte et méfiance, le ministère de l'Éducation suggère de reconnaître que cet héritage peut au contraire les aider à s'intégrer plus facilement. Mais voilà que, sur ce plan également, la réalité s'avère moins reluisante : « Le gouvernement a aussi lourdement coupé dans le Programme d'enseignement des langues d'origine [...] [et] le programme est en voie d'abandon actuellement » ([Nadeau, 23 avril 2022](#)).

Au collégial, à l'enseignement régulier, bon nombre d'établissements francophones, surtout dans la grande région de Montréal, offrent depuis plusieurs années des cours de mise à niveau en français dédiés aux étudiantes et étudiants allophones. Cela est particulièrement important pour les étudiant-es qui n'ont pas fait leurs études secondaires au Québec et dont la langue maternelle n'est pas le français, car elles et ils doivent atteindre une maîtrise suffisante de la langue en très peu de temps. Il importe donc que le nombre d'heures de mise à niveau soit significatif et que le nombre d'étudiant-es dans ces groupes soit

limité afin de permettre le meilleur encadrement possible et le plus d'échanges possibles à l'oral.

Par ailleurs, à l'été 2013, le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie autorisait une formule pour allophones du cheminement Tremplin DEC :

Ainsi, en plus de recourir à l'activité de mise à niveau « Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones », les collèges ont maintenant la possibilité de créer des cours à partir des objectifs « Utiliser des stratégies d'apprentissage », « Planifier son cheminement scolaire et professionnel » ainsi que « S'intégrer à la société québécoise ». Ces quelques cours regroupés en une session intensive permettraient de mieux préparer l'élève immigrant non francophone à suivre et à réussir un programme technique ou préuniversitaire. Les cours pourraient porter spécifiquement sur les difficultés qu'éprouve un non-francophone dans l'apprentissage de la langue française et qui sont peu ou ne sont pas abordées dans les cours réguliers de mise à niveau (prépositions, subjonctif, vocabulaire, etc.). Les discussions et les travaux à l'intérieur des cours pourraient traiter de sujets à portée sociale et culturelle (à partir du journal, de la télé, de la radio, de la littérature, de la politique, des débats sociaux d'actualité, etc.) afin de favoriser l'intégration à la société québécoise ([Carle, 2013](#)).

Parallèlement à ces deux mesures phare, d'autres initiatives offrent un soutien complémentaire fort stimulant. Pensons notamment au projet « Donnez au suivant » du Centre d'aide en français (CAF) du Collège Ahuntsic : on propose aux étudiantes et étudiants allophones de s'impliquer dans une activité bénévole au collège (par exemple, la préparation et la prestation d'un atelier de lecture de contes aux enfants du CPE *Le petit monde d'Ahuntsic*) avec le soutien d'une personne tutrice, ce qui permet à l'étudiant-e à la fois de développer son aisance à l'oral dans un contexte plus « naturel » qu'en classe et de développer son sentiment d'appartenance à la communauté collégiale (pour plus de détails, consulter [Boudreau, 2019](#)).

Dans le cadre de la récente Loi 14, l'imposition de trois cours **en** français aux non ayants droit risque de poser des difficultés importantes aux étudiantes et étudiants allophones, particulièrement à celles et ceux nouvellement arrivés-es. Sans nécessairement envisager de Tremplin DEC pour allophones dans les collèges anglophones, il faudrait prévoir la mise sur pied d'un cours de mise à niveau en français pour allophones, comme il en existe déjà dans les établissements francophones. De plus, on pourrait leur permettre de faire ces trois cours **en** français vers la fin de leur parcours collégial.

Enfin, les établissements collégiaux offrent également des cours de francisation aux adultes par le biais de leurs services de la formation continue. Il en sera davantage question dans la section 4.2. « Francisation des adultes ».

INTÉGRATION OU APPARTENANCE ?

La documentation gouvernementale met beaucoup l'accent sur le fait que les démarches de francisation ont l'avantage de faciliter l'intégration sociale et culturelle des nouvelles et nouveaux immigrants. Or, selon le travail de Charlotte de Freydefont qui a publié un article en 2021 sur l'impact de la Loi 101 sur l'intégration des allophones s'identifiant comme minorité visible, il y a une distinction à faire entre l'intégration linguistique, l'intégration culturelle et l'intégration dite d'appartenance. L'intégration linguistique décrit l'adoption par les immigrant-es de la langue de la société majoritaire comme langue publique principale. Pour qu'il y ait une intégration culturelle, non seulement faut-il que la langue de la majorité soit adoptée, mais les croyances, les pratiques et les traditions aussi, et ce, sans que les immigrant-es qui souhaitent préserver leur culture d'origine ne soient forcé-es de la sacrifier. Il s'agit d'un modèle qui repose sur la réciprocité. L'intégration d'appartenance, quant à elle, constitue la dernière étape d'une intégration complète et provient d'un sentiment d'appartenance grâce à l'intégration linguistique et culturelle. Celle-ci émerge quand les immigrant-es ont la chance de participer à la société, et qu'elles et ils se sentent accepté-es tels qu'ils et elles sont ou qu'ils et elles sont devenu-es, et non pas en fonction d'une conception folklorisée ou romantisée de ce que serait un-e « vrai-e Québécois-e ». Selon cet auteur, l'intégration linguistique à elle seule est une démarche plutôt assimilationniste et n'assure pas une intégration d'appartenance. D'ailleurs, selon une étude menée par Arcand et Najari (2014), on peut constater que des expériences d'exclusion et de discrimination peuvent mener les personnes immigrantes à se tourner vers le monde anglo-saxon, soit autant dans la formation professionnelle que dans la recherche d'un emploi. Il est donc envisageable, par exemple, que la Loi 21 mène au départ de personnes issues de minorités religieuses et ethniques qui chercheront de l'emploi à l'extérieur du Québec (McGill, 16 mars 2022).

En ce qui concerne les expériences liées aux classes d'accueil précisément, des études menées ont montré que, pour certain-es élèves, passer par une classe d'accueil créa chez eux ou elles un sentiment d'insuffisance ou même d'échec. Pour ces élèves, la francisation pouvait être perçue comme un obstacle plutôt qu'un outil. Cela n'annule pas la nécessité pour les nouvelles et nouveaux immigrants d'apprendre le français, mais nous permet de réfléchir aux effets possibles du traitement de la francisation comme une condition d'admission plutôt que comme le résultat espéré lorsque ces nouvelles et nouveaux arrivant-es ont la chance de participer à la société et d'y être accepté-es. Nous avons d'ailleurs pu constater, au fil des débats qui ont monopolisé la scène politique au Québec depuis les deux dernières décennies, que parler le français, même le parler assez bien pour l'enseigner, ne garantit pas d'être accepté-es comme Québécoises et Québécois et ne mène donc pas à l'intégration d'appartenance.

Deux auteurs issus de l'immigration proposent une réflexion à ce sujet à partir de leur expérience personnelle, de leurs recherches et de leurs réflexions. Pour sa part, Akos Verboczy, Québécois d'origine hongroise arrivé à Montréal à l'âge de 11 ans, raconte d'abord, dans son essai *Rhapsodie québécoise – Itinéraire d'un enfant de la Loi 101* (2016), son parcours en classe d'accueil, au primaire, puis son passage au secondaire dans une école multiethnique où les « Québécois issus de la majorité francophone » étaient très peu nombreux, même chez le corps enseignant :

L'idéal de la Charte de la langue française était en apparence atteint [...], mais en réalité, l'usage du français était réservé aux salles de cours ainsi qu'à de petits cercles d'amis plus ou moins cool [...]. Autrement, la langue dominante de la vie quotidienne était l'anglais. Par la magie des rapports de force, c'est elle qui faisait autorité, qui était la langue des *winner*s, même si dans les

faits plus d'élèves savaient parler français qu'anglais. De toute façon, pour la très grande majorité de mes camarades, ces années sous le régime de la Loi 101 n'étaient qu'un passage obligé avant de poursuivre leur chemin vers un cégep, une université et une job qui fonctionneraient bien entendu dans la langue internationale des affaires [...] (Verboczy, 2016, p. 91-94).

Dans le même ordre d'idées, Marco Micone (auteur québécois d'origine italienne déjà cité dans le présent rapport), dans son essai *On ne naît pas Québécois, on le devient* (2021), soutient que « [...] la majorité des jeunes allophones fréquentent les écoles françaises, souvent sans côtoyer un seul francophone de vieil établissement. Et quand ils se côtoient, ils le font entre pauvres, car la classe moyenne francophone envoie ses héritiers à l'école privée » (Micone, 2021, p. 76). Il va même jusqu'à proposer le recours au transport scolaire (déjà utilisé dans le cadre du choix, par de nombreux parents, d'une école avec un programme particulier) pour permettre un « désenclavement » des écoles multiethniques et argumente en ces termes autour de cette solution :

Outre les mesures de promotion [du français], il faut permettre à ces jeunes de vivre, au moins à l'école, dans un milieu le plus francophone possible. Les autorités ont l'obligation, pour le bien de tous, de procéder à une restructuration des écoles pluriethniques où les francophones sont de plus en plus minoritaires. On jetterait ainsi les bases d'une véritable intégration. [...] Si le quartier demeure un critère important pour le choix de l'école, [...] c'est au-delà de son quartier immédiat que l'adolescent et, plus tard, l'adulte rechercheront loisirs et travail. [...] Un milieu scolaire, dont la composition ethnique est considérablement différente de celle de la société, engendre fatalement des perceptions fantaisistes de celle-ci. Au collège Vanier, mes étudiants, d'origines diverses, croient qu'il y a entre 40 % et 60 % de francophones au Québec qui, en plus, ne parleraient pas le *real French* (Micone, 2021, p. 46-47).

Bref, voilà des pistes de réflexion qui ont le mérite de nous éveiller à cet enjeu si important d'une intégration dite d'appartenance et non uniquement linguistique.

4.2. Francisation des adultes

Au Québec, la francisation des personnes issues de l'immigration devrait être une priorité. Cela est d'autant plus incontournable que

[c]'est [la] main-d'œuvre immigrante qui, de 2009 à 2019, a pourvu les trois quarts des postes créés dans la région métropolitaine, contribuant ainsi de façon remarquable à sa croissance économique. Mais il y a plus. Des dizaines de milliers d'immigrants nous arrivent chaque année, prêts à travailler, dont une forte proportion détient un diplôme universitaire. Pour le Québec, cela représente une économie de centaine de millions de dollars par année si l'on tient compte de ce que chaque adulte coûte à la société depuis l'enfance en services de toutes sortes. Il y a aussi ces nombreuses gardiennes d'enfants étrangères qui facilitent à des parents d'ici la poursuite de leur carrière et, bien sûr, l'armée de travailleurs agricoles saisonniers sans laquelle ce secteur de l'économie serait exsangue (Micone, 2021, p. 77).

Or les services de francisation des adultes ne sont pas à la hauteur des besoins, et ce, à plusieurs niveaux et depuis très longtemps.

Pendant de nombreuses années, soit de 1969 à 1998, ce sont les Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) qui offraient des mesures de francisation aux adultes :

Les COFI avaient pour mandat d'offrir des cours de français à temps complet et à temps partiel ainsi que des cours d'initiation à la vie québécoise. Des allocations étaient versées durant la période de formation dont l'objectif était que les personnes immigrantes puissent continuer « par elles-mêmes ou par des moyens que la société québécoise [mettait] à leur disposition, à parfaire leur connaissance de la langue française ». On parlait alors de « première francisation » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2019-a](#), p. 9).

Sans entrer ici dans la chronologie des diverses transformations des services de francisation⁶⁷, notons que c'est dans le contexte de son objectif de « déficit zéro » que le gouvernement Bouchard avait aboli les COFI en 1998. Les services de francisation avaient alors été pris en charge par divers acteurs, ce qui avait entraîné une concurrence entre eux. Même si cela permettait de mieux orienter les immigrantes et les immigrants vers un milieu de formation le plus proche possible de leur niveau de scolarité,

[I]es cégeps, principaux partenaires du ministère de l'Immigration, [avaient] progressivement exclu les commissions scolaires de leur rôle en matière de francisation des personnes immigrantes. [...] [Ainsi,] entre 2002 et 2007, les cégeps [étaient] passés de 30 % du volume d'activité en francisation à temps plein soutenu financièrement par le ministère de l'Immigration à 70 % ([Conseil supérieur de l'éducation, 2019-a](#), p. 16).

Bien sûr, compte tenu du fait que les emplois à pourvoir au Québec requièrent de plus en plus un haut niveau de scolarité, les cégeps (et les universités) sont des lieux de francisation propices à la poursuite d'un programme d'études. Aussi, les cégeps étant présents sur tout le territoire du Québec, ils offrent la possibilité d'attirer des personnes immigrantes en région et d'y faciliter leur intégration. Cela dit, la Fédération des cégeps a tendance à vouloir orienter ces personnes vers des programmes courts (Attestations d'études collégiales – AEC –, offertes par les services de la formation continue), moins qualifiants que les programmes du régulier. Ainsi, lors de la révision du Programme de l'expérience québécoise (PEQ) par le ministre Jolin-Barette, en 2020, la Fédération des cégeps incitait le gouvernement à élargir l'accès au PEQ pour les personnes détenant une AEC en faisant valoir ceci :

Les AEC permettent spécifiquement d'assurer une adéquation précise entre les compétences des futures travailleuses et des futurs travailleurs et les profils recherchés par les entreprises. D'ailleurs, pour qu'un programme soit approuvé, le besoin de main-d'œuvre doit d'abord être validé à la suite d'une analyse d'adéquation de la formation et de l'emploi ([Fédération des cégeps, 2020](#), p. 7).

Une telle formation peut convenir à des personnes récemment arrivées au Québec, encore plus si l'attestation mène à un domaine en manque de main-d'œuvre. Cela dit, puisque ces programmes courts sont parfois tellement arrimés de près à un besoin spécifique en matière d'emploi, il ne faudrait pas que ces personnes deviennent, en quelque sorte, captives d'une formation plus susceptible de répondre à des

⁶⁷ Pour un survol détaillé, on peut consulter l'[Historique de l'offre de service en matière d'alphabetisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec](#) (2109-a) produit par le Conseil supérieur de l'éducation.

besoins de courte durée. Il ne faudrait pas non plus que ces programmes servent à pallier les lacunes récurrentes de la reconnaissance des diplômes complétés à l'étranger. On n'accueille pas des personnes immigrantes dans l'unique but de répondre à des besoins économiques du Québec, on doit également leur donner la possibilité de s'épanouir pleinement selon leurs aspirations les plus profondes.

Plus récemment, le gouvernement Legault, dans son budget 2022-2023, a prévu 220 M\$ pour favoriser « la réussite scolaire des Autochtones, l'intégration et la réussite des élèves issus de l'immigration ainsi que la réduction du nombre d'élèves des cours de francisation donnés à la formation générale des adultes » ([Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2022](#)) ainsi que 198,3 M\$ pour la francisation en milieu de travail, les cours de francisation offerts à distance et la francisation à l'étranger des immigrantes et immigrants sélectionnés avant leur arrivée au Québec mais,

[I]ouable en soi, cet effort pour la francisation des personnes immigrantes n'en apparaît par moins orienté vers les priorités définies dans le cadre de l'Opération main-d'œuvre (Québec, 2021), [nouveau programme visant à pourvoir des emplois dans des secteurs ciblés par le gouvernement pour pallier la pénurie de main-d'œuvre⁶⁸]. On est en droit de se questionner sur la disponibilité de ces services pour les personnes immigrantes déjà en sol québécois ou dont la sélection ne sera pas liée à l'Opération main-d'œuvre ([Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2022](#)).

Par ailleurs, dans son [mémoire sur le PL96](#) (2021), la CSN soulignait la diversité de l'offre en matière de francisation, entre le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), Emploi Québec, les centres de services scolaires, les commissions scolaires anglophones et d'autres. Mais, au lieu d'assurer un plus grand accès, cette duplication semble, au contraire, avoir créé une certaine confusion au sein de la population recherchant des services de francisation. Les chercheurs Arcand et Najari constatent que les immigrantes et immigrants dont la maîtrise du français demeure faible ont parfois de la difficulté à se repérer quant aux diverses formations. La Vérificatrice générale du Québec aurait, elle aussi, constaté les difficultés liées à la multiplicité des programmes de francisation. C'est dans ce contexte que la CSN salue le souhait du gouvernement Legault de centraliser l'offre de francisation, notamment en ayant recours à un guichet unique qui serait géré par l'agence Francisation Québec, créée dans le cadre de la récente Loi 14. Cela dit, tel que le soulignait la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), le libellé de la loi laisse entendre que « [...] l'apprentissage "sous régime pédagogique"⁶⁹ ne sera pas dans le mandat

⁶⁸ Les secteurs ciblés par le gouvernement sont ceux de la santé et des services sociaux, de l'éducation et des services de garde éducatifs à l'enfance (secteurs traditionnellement associés aux femmes ; on vise à « inciter des personnes à choisir ces professions »), mais aussi certains secteurs « stratégiques » pour la croissance de l'économie : les technologies de l'information, le génie et la construction (secteurs traditionnellement associés aux hommes ; on vise ici à accroître « la part de personnes occupant des emplois bien rémunérés ») ([Gouvernement du Québec, 2021](#)).

⁶⁹ Voir notamment le libellé de l'article 156.24., qui se lit comme suit : « Francisation Québec conduit et gère l'action gouvernementale en matière de francisation des personnes domiciliées au Québec qui ne sont pas assujetties à l'obligation de fréquentation scolaire en vertu de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), des personnes qui envisagent de s'établir au Québec de même qu'en matière de francisation des personnes au sein d'entreprises. [...] Francisation Québec peut, lorsqu'un établissement offrant l'enseignement collégial ou universitaire met des locaux à sa disposition, y fournir ses services. » (Projet de loi 96 ; [Éditeur officiel du Québec, 2022-a](#))

de Francisation Québec » ([Nadeau, 23 avril 2022](#)), ce qui pose problème en termes de coordination et de cohérence des services.

4.3. Francisation en milieu de travail

Par ailleurs, selon Jean Ferretti,

[I]e gouvernement du Québec tend de plus en plus à dissocier la mission d'insertion en emploi et celle de l'intégration linguistique. Il devrait au contraire soutenir davantage la francisation en entreprise. En effet, celle-ci ne concerne que quelque 2000 travailleurs annuellement. Le désengagement du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) est éloquent : des 9,2 millions de dollars (11 % de son budget) qu'il consacrait à la francisation en 2008-2009, il ne restait plus que 6,6 M\$ (7,7 %) en 2014-2015 ([Ferretti, 2016](#), p. 2).

Parmi les obstacles auxquels les personnes immigrantes nouvellement arrivées font face figure celui de poursuivre les cours de français après avoir trouvé un emploi. Ces gens se retrouvent très souvent dans une situation financière précaire et n'envisagent pas de couper dans leurs heures de travail rémunérées pour participer à des cours. En plus, cela ne va pas de soi que les employeurs acceptent d'accommoder des absences régulières. Les cours du soir peuvent aussi poser un défi dans la mesure où les gens exercent souvent des responsabilités familiales, notamment auprès de jeunes enfants. Par ailleurs, les conditions de formations ne sont pas toujours optimales. La francisation peut ainsi avoir lieu sur un coin de table, à la cafétéria ou dans un local de stockage avec, par exemple, l'éventualité qu'un contremaître puisse interrompre le cours en cas de besoin sur une chaîne de montage ([Bélanger & al, 2010](#)).

La CSN, en collaboration avec Emploi Québec, a développé et mis en place divers projets de francisation pour les milieux professionnels et a pu constater le succès de ces formations. Elle constate aussi que, malheureusement, l'implication des employeurs dans les initiatives de francisation laisse à désirer, et ce, malgré l'importance du français comme langue de travail pour assurer la pérennité de la langue au Québec ([CSN, 2021](#)). La CSN identifie deux principaux obstacles à la mise en place de programmes de francisation en milieu de travail.

Le premier est celui de l'imprévisibilité des subventions à ces programmes et le remboursement des salaires des employé-es y participant. Il y aurait d'ailleurs des lacunes en termes d'appui administratif pour les demandes de subventions. D'ailleurs, l'annulation d'une subvention pourtant offerte depuis plusieurs années à une entreprise reconnue pour la qualité de son modèle de francisation en entreprise depuis 20 ans a fait les manchettes récemment ([Gervais, 13 septembre 2022](#)). Même si le gouvernement a rectifié le tir assez rapidement, on ne peut que déplorer le chaos qui semble régner en matière de mesures de francisation, chaos probablement relié tant à la multiplicité des intervenants en jeu qu'au manque d'accompagnement et de prise en compte des intérêts des personnes concernées (Gagnon & Dion, 2018). Par ailleurs, la compensation salariale offerte aux employé-es engagé-es dans une démarche de francisation en entreprise est nettement insuffisante (elle était de 200 \$ par semaine en 2017). De plus, encore récemment, « [...] les adultes en francisation [devaient] parfois faire des pirouettes pour recevoir ce maigre pactole. Un adulte en francisation dans un CSS reçoit son argent du MIFI, et parfois aussi par l'entremise d'Emploi-Québec [...]. Compliqué pour des gens qui ne parlent pas la langue » ([Nadeau, 23 avril 2022](#)).

Comme deuxième obstacle à l'engagement des employeurs dans la francisation, la CSN identifie le fait que ceux-ci n'assument pas le rôle essentiel qu'ils ont à jouer, au-delà de simplement fournir des emplois ([CSN, 2021](#)). Il serait primordial de mettre en place des incitatifs qui encourageraient les employeurs à participer davantage aux efforts de francisation, pour le bienfait de la société globalement, mais aussi afin de créer des conditions de travail et de vie favorables à la participation de leurs employé-es. Par exemple, il y a lieu de s'inquiéter du niveau de compréhension de certains travailleurs et travailleuses dont le français est faible quant aux consignes de sécurité. Plus généralement, une travailleuse ou un travailleur dont l'employeur investit dans la formation est assurément un-e citoyen-ne plus épanoui-e autant aux plans professionnel que personnel. Il est intéressant de mettre en relation cette analyse de la CSN avec les affirmations du Conseil du patronat du Québec :

Notre organisation a toujours appuyé les efforts de francisation des immigrants, non seulement dans le but de favoriser leur intégration sociale et professionnelle et leur apprentissage des valeurs et des codes de la société québécoise, mais aussi pour assurer la pérennité de la langue. La Vérificatrice générale du Québec révélait dans son rapport en 2017 que parmi les deux tiers des immigrants qui ne parlaient pas français à leur arrivée et qui suivaient les cours de français dispensés par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), seulement une minorité réussissait à atteindre le niveau requis de connaissance du français ([Conseil du patronat du Québec, 2021](#), p. 1).

4.4. Statut d'immigration et impact sur la francisation

La précarisation de l'immigration a aussi un impact sur les tentatives de francisation au Québec. Le recours de plus en plus fréquent aux travailleuses et travailleurs temporaires mène non seulement à la dégradation des droits de ces personnes, mais aussi à leur capacité d'apprendre le français et, donc, de travailler en français ([CSN, 2021](#)). Non seulement celles-ci et ceux-ci risquent d'être moins motivé-es à poursuivre une démarche de francisation, les employeurs aussi seront sans doute moins enclins à investir dans de telles initiatives étant donné le renouvellement perpétuel du personnel.

L'intégration semble être l'affaire des immigrantes et des immigrants, qui en portent presque l'entière responsabilité. Les efforts qui sont déployés par l'État ont comme objectif premier l'insertion la plus rapide au marché du travail, et ce, au détriment de l'intégration sociale.

Les effets d'un État néolibéral sur l'immigration sont au centre de maintes études, beaucoup parmi elles se concentrant sur les travailleuses et travailleurs temporaires (Frozzini, 2017 ; Frozzini et Gratton, 2015). La logique économique derrière les politiques néolibérales en matière d'immigration permet, entre autres, de créer une main-d'œuvre hyperflexible et d'attirer les investissements en donnant accès à une main-d'œuvre à bas prix (Sharma, 2001 et 2006). Ces politiques déplacent également la responsabilité de l'intégration sur les seules épaules de la personne immigrante (Root, Gates-Gasse, Shields et Bauder, 2014). Elles contribuent à la création d'une image du « parfait » immigrant fondée sur un idéal d'autonomie et d'autosuffisance (Gratton, 2013).

Selon Arsenault, White et Dubé, « on peut observer un changement d'objectif des politiques d'immigration : plutôt que de viser une intégration à long terme, pour bâtir la nation, la priorité est mise sur la flexibilité des personnes immigrantes et sur les bénéfices économiques immédiats. » ([Arsenault et al., 2022](#), p. 85). Ces auteurs affirment que deux tendances principales se dégagent quant aux devoirs de

la société d'accueil envers les nouveaux arrivants : d'une part, l'accent est mis sur l'apport économique des nouveaux arrivants ainsi que sur leur participation au marché du travail (notamment dans les politiques du ministère ou les mémoires déposés par le Conseil du patronat ou par le Conseil interprofessionnel du Québec) ; d'autres part, est adoptée, une approche plus holistique qui prend en compte la multitude et la diversité des apports et des besoins de cette population (notamment chez plusieurs chercheurs en sciences sociales ou dans les milieux communautaires comme La Maisonnée ou le Carrefour Ressources en Interculturel) ([Arsenault et al., 2022](#)). Selon ces chercheurs, « [i]l s'agit d'une réalité discursive observable dans plusieurs milieux et faisant apparaître des tensions, par exemple dans le financement d'un organisme communautaire qui favorise les actions d'intégration au marché de l'emploi plutôt que des activités visant l'intégration sociale » ([Arsenault et al., 2022](#), p. 85). Les programmes d'intégration auraient été « pelletés dans la cour » des organismes (environ 420) qui, eux sont à la merci des changements de gouvernements. ([Arsenault et al., 2022](#)).

4.5. La marchandisation des étudiantes et des étudiants internationaux dans la dynamique de concurrence linguistique

Dans le dossier [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (2021), le comité école et société avait exposé les travers de la sous-traitance en transversalité avec le traitement des étudiantes et des étudiants internationaux (EI), particulièrement par le biais de l'exemple du campus montréalais du Cégep de la Gaspésie et des Îles⁷⁰, qui avait fait couler beaucoup d'encre à cause de contestations judiciaires intentées par des sous-traitants contre ce cégep et son partenaire, l'entreprise privée *Matrix College*. D'autres collèges privés non subventionnés avaient défrayé les manchettes à cause de malversations similaires.

À ce moment, l'accent était mis sur la sous-traitance qui permettait, tant aux compagnies sous-traitantes qu'aux établissements scolaires nommés, de faire des profits sur le dos des EI. La présente section nous permet de revisiter ces histoires sous l'angle de la concurrence linguistique à Montréal auprès des EI.

La concurrence entre l'anglais et le français a également lieu sur le terrain des EI, dont le nombre ne cesse de croître ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021-a](#), p. 15), comme le démontre le tableau suivant :

⁷⁰ À ce sujet, voir les pages 89, 111 et 124 du rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (Comité école et société, 2021).

Tableau 2
**Effectifs à l'enseignement supérieur en fonction
 de la citoyenneté, au Québec**

	2010-2011 Nombre d'étudiants internationaux	2010-2011 Nombre d'étudiants total	2010-2011 Proportion d'étudiants internationaux	2020-2021 ^p Nombre d'étudiants internationaux	2020-2021 ^p Nombre d'étudiants total	2020-2021 ^p Proportion d'étudiants internationaux
ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES						
Universités anglophones*	10798	70982	15 %	19517	79548	25 %
Universités francophones	15387	210947	7 %	25720	234809	11 %
ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX						
Publics	2091	195527	1 %	6012	199038	3 %
Privés subventionnés	852	16404	5 %	2879	18124	16 %
Privés non subventionnés	308	4293	7 %	10424	13865	75 %

* Université Bishop's, Université Concordia et Université McGill

Source : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Fréquentation scolaire*.

Source : [CSN \(2022\)](#).

Si, actuellement, il y a plus d'EI dans les universités francophones qu'anglophones (respectivement 57 % et 43 %), « [c]ette tendance semble cependant s'estomper sur les cinq dernières années puisque la part relative des étudiants internationaux dans les universités francophones a diminué, passant de 59,9 % pour l'année universitaire 2015-2016 à 57,2 % pour l'année universitaire 2019-2020 » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021-a](#), p. 14).

Education First ajoute ceci pour l'enseignement universitaire :

Avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur, la pression pour attirer les étudiants étrangers s'est accrue, ce qui signifie souvent que les universités des pays non anglophones proposent des programmes diplômants en anglais. Bien que cette pratique soit acceptable à petite échelle, lorsqu'elle est étendue à l'ensemble d'un système universitaire, elle prive les étudiants non anglophones d'un enseignement supérieur dans leur langue et, au fil du temps, réduit le nombre d'étudiants ayant reçu un enseignement de niveau universitaire dans la langue dans laquelle ils et elles sont né.es. Ce risque est cependant facile à atténuer : il suffit de garantir une offre constante de programmes d'enseignement supérieur dans les langues nationales. Les étudiants internationaux peuvent également apprendre la langue de leur pays d'accueil (et devenir d'excellents ambassadeurs) s'ils sont encouragés et soutenus en ce sens ([Education first, 2021](#), p. 29).

Si une compagnie dont la priorité est de faire des profits souligne elle-même qu'on ne devrait pas faire n'importe quoi, raison de plus pour que le gouvernement s'attaque à ce problème, ce qu'il ne fait pourtant pas avec sa récente Loi 14.

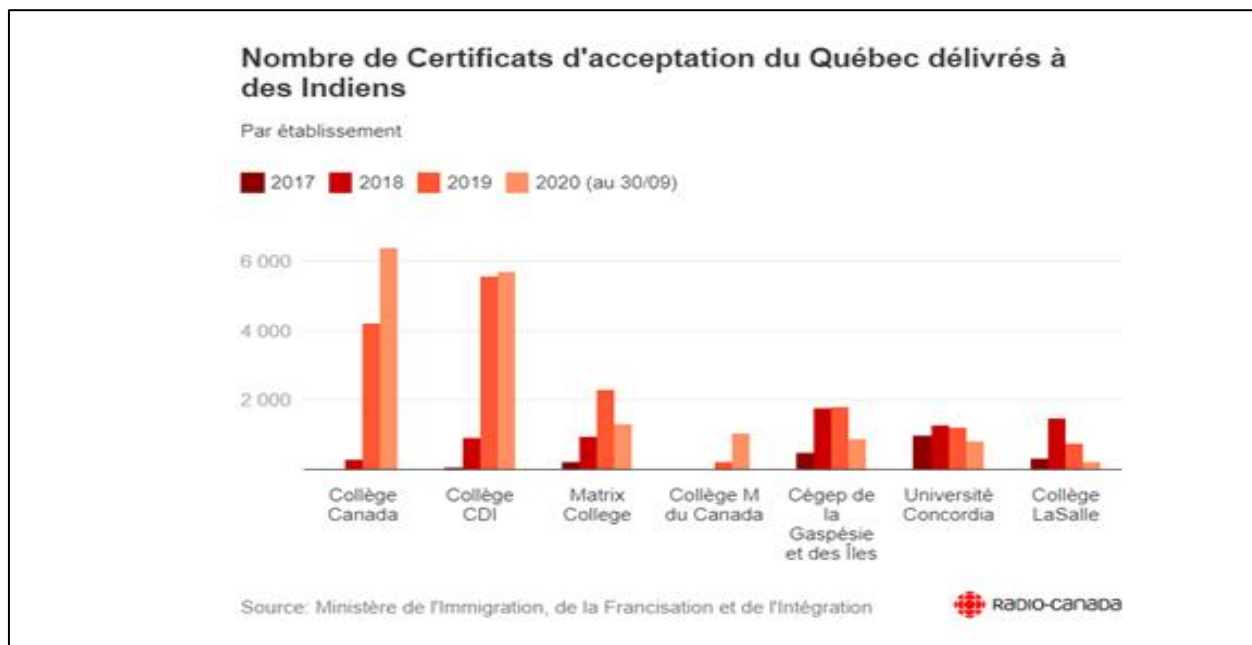
En ce qui a trait au collégial, Éric N. Duhaime, auteur d'une étude de l'Institut de recherche en économie (IREC), affirme ceci :

Pour ces deux réseaux combinés au Québec [public et privé subventionné], la proportion d'étudiants internationaux inscrits dans des établissements ou des sections d'établissements bilingues dont la langue d'enseignement est l'anglais est passée de 26,7 % à 43,3 % de 2011 à 2018. En 2019, d'après les données provisoires, elle se situe à 43,9 % [...]. Dans la région de Montréal, toujours pour ces deux réseaux, cette proportion est passée de 48,0 % à 66,2 % de 2011 à 2018. En 2019, d'après les données provisoires, elle se situe à 67,9 % (Duhaime, 2021, p. 55).

Par ailleurs, l'origine des étudiants collégiaux se diversifie. Si les étudiantes et étudiants français tenaient le haut du pavé, récemment, l'Inde et la Chine, dont les étudiant-es optent principalement pour l'anglais, concurrencent la France :

À l'automne 2019, on comptait 7 687 étudiants en provenance de l'Inde (46 %), 4 072 étudiants de la France (25 % ; aidée en cela par l'entente Québec-France) et, enfin, 778 étudiants de la Chine (5 %). À eux trois, ces pays composent presque 70 % de l'effectif des étudiants internationaux fréquentant l'ordre d'enseignement collégial au Québec (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021-a, p. 35).

À l'instar des réseaux public et privé subventionné, la fréquentation des étudiants internationaux, particulièrement ceux provenant de l'Inde, a explosé dans les collèges privés non subventionnés. Depuis 2017, leur effectif a grimpé de 2 000 à 13 000 (Schué, 22 avril 2021), réparti principalement dans les collèges suivants :



Source : [Schué, R. \(17 novembre 2020\)](#). Recrutement intense, cours en anglais : le lucratif marché des étudiants indiens. Radio-Canada.

Ces collèges privés non subventionnés en ont fait leurs choux gras : « L'Inde, c'est un très gros marché. Pour beaucoup de collèges privés, c'est uniquement leur plan de match » (Marin, dans [Schué, 17 novembre 2020](#)). Plusieurs pratiques douteuses ont été rapportées dans certains de ces collèges privés⁷¹, tant au niveau du recrutement que de la gestion de plusieurs de ces collèges. Outre les frais de scolarité faramineux pour ces formations courtes (jusqu'à 25 000 \$ pour un DEP ou une AEC) ([Gervais et Fortier, 8 juin 2022](#)), des compagnies de recrutement engagées en sous-traitance par ces collèges n'hésitent pas à recourir à des stratégies agressives pour attirer les étudiant-es tout en s'octroyant de généreuses commissions (jusqu'à 30 % du montant des frais de scolarité). Une exigence d'Ottawa oblige les étudiant-es à payer à l'avance une année de frais de scolarité (parfois même en argent liquide dans certains collèges !), ce qui contrevient à la Loi québécoise de l'enseignement privé ([Schué, 17 novembre 2020](#)). C'est une des multiples brèches découvertes dans ce système collégial.

De plus, des déclarations trompeuses sont faites par les gestionnaires de ces établissements afin d'obtenir un permis d'enseignement. Les budgets ne sont pas transparents, et les chiffres sur les effectifs de fréquentation, qui doivent être présentés en Commission consultative sur l'enseignement privé, ne sont pas conformes à la réalité terrain ([Schué, 10 février 2021](#)). La qualité des conditions d'enseignement et de travail en est indubitablement affectée.

La pandémie n'a pas freiné les ardeurs commerciales de ces collèges, les étudiantes et étudiants suivant tout simplement leur formation à distance ! C'est lorsqu'ils veulent se rendre au pays que les ennuis commencent, surtout si un stage est nécessaire à leur diplomation. En juin dernier, 502 étudiants indiens ont pris publiquement la parole pour dénoncer la négligence des gouvernements du Québec et du Canada à leur égard. Après que ceux-ci et celles-ci aient payé leurs frais de scolarité et commencé leur formation en ligne, le gouvernement fédéral leur a refusé un permis d'études et les collèges en question se sont placés sous la Loi de la protection de la faillite. « On nous a abandonnés », déplorent ces étudiant-es » ([Gervais et Fortier, 8 juin 2022](#)).

Par ailleurs, une autre faille du réseau privé non subventionné est apparue : le haut taux de refus d'Immigration Canada bloque complètement le processus migratoire de ces étudiantes et étudiants internationaux. En effet, il y a une « nette différence entre le nombre de certificats d'acceptation du Québec et le nombre de permis d'études finalement délivrés, en ce qui concerne les étudiantes et étudiants indiens. En 2019, 26 298 certificats d'acceptation du Québec (CAQ) ont été donnés par Québec, pour seulement 12 680 permis d'études délivrés par Ottawa » ([Schué, 17 novembre 2020](#)). Selon Jean Bernatchez, professeur à l'UQAR, « faire miroiter l'immigration ne devrait pas être la mission d'une institution scolaire » ([Schué, 27 mai 2021](#)).

La popularité des collèges privés non subventionnés s'explique entre autres parce que « [l]a province [de Québec] est en réalité la seule au Canada à offrir l'accès à un permis de travail après avoir décroché, par exemple, une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) » ([Schué, 27 mai 2021](#)).

⁷¹ Reliés par la bande au campus anglophone du Cégep de la Gaspésie et des Îles et à la Commission scolaire Lester B. Pearson, les employés impliqués dans la fraude évoquée en début de section étant les fondateurs et propriétaires des collèges M et CDI, notamment !

Ainsi, avec un diplôme d'études professionnelles (DEP), un diplôme d'études collégiales (DEC) ou une attestation d'études collégiales (AEC) d'au moins 900 heures, soit l'équivalent de huit mois d'études, il est possible de rester travailler au Canada, par le biais d'un permis de travail ouvert. Celui-ci est d'une durée de trois ans si la formation est de 1 800 heures ([Schué, 26 novembre 2020](#)).

Ainsi, les études post-secondaires deviennent une voie d'immigration plutôt qu'un cheminement scolaire ou professionnel. En effet, une fois le permis d'études reçu, « [...] les étudiants étrangers peuvent avoir la possibilité de travailler jusqu'à 20 heures par semaine. Mais certains iraient bien au-delà, avoue [...] la responsable de recrutement d'un établissement privé. Certains travaillent au noir dans des supermarchés, des épiceries, dans le camionnage. Il y a des gens qui ne sont pas en cours, mais qui reçoivent des relevés de notes ». Et plusieurs quittent la province également ([Schué, 17 novembre 2020](#)).

Le « modèle d'affaires » des collèges privés non subventionnés contribue non seulement à un dérèglement en matière d'immigration, mais aussi d'une certaine façon à la concurrence linguistique dans les établissements d'enseignement à Montréal, notamment en offrant une formation exclusivement en anglais et en surévaluant les capacités des étudiantes et des étudiants à s'exprimer en français :

[...] l'UPAC et le ministère de l'Immigration remettaient en question la véracité d'attestations de français visant à bénéficier du Programme de l'expérience québécoise, un programme d'immigration populaire. Des étudiants indiens et chinois n'avaient pas le niveau requis en français, contrairement à ce que le document certifie ([Schué, 17 novembre 2020](#)).

Laissé à la libre concurrence, le marché des étudiants étrangers se dirige lentement mais sûrement vers une anglicisation de l'offre de cours en enseignement supérieur au Québec. Duhaime soutient d'ailleurs que la proportion des étudiantes et étudiants internationaux anglophones est loin de refléter la réalité linguistique et culturelle du Québec. À cet effet, l'une des recommandations du rapport de l'IRÉC, en plus de demander de freiner la croissance des établissements collégiaux strictement privés, propose

[q]ue le gouvernement du Québec mette en place des mesures incitatives afin que la langue d'enseignement des établissements fréquentés dans le réseau collégial public et dans le réseau privé subventionné par les étudiants internationaux reflète davantage, en proportion, la réalité linguistique et culturelle du Québec ([Duhaime, 2021](#), p. 55).

Pour ce faire, l'IREC propose de fixer une limite d'EI et de contingenter les places pour ces étudiant-es. Duhaime demande aussi au gouvernement de « mieux structurer le recrutement pour éviter le danger de la marchandisation [...]. Le gouvernement doit réitérer, de façon importante, que la mission première de ces établissements est l'enseignement avant tout » ([Schué, 22 avril 2021](#)).

Une autre recommandation de l'IREC propose la création d'une « instance structurelle » gouvernementale « qui permettrait de coordonner avec plus de cohérence, au niveau national, les ressources et les efforts déployés » en matière de recrutement d'EI, fonctions qui sont sous la responsabilité de la Fédération des cégeps présentement ([Schué, 22 avril 2021](#)). Une révision de la Loi sur l'enseignement privé s'impose également. On voit ici que plusieurs solutions sont à portée de main pour mieux encadrer la formation des étudiantes et étudiants internationaux et éviter la concurrence linguistique dans le réseau d'enseignement supérieur. Non seulement la nouvelle Loi 14 n'en fait pas assez pour colmater les brèches linguistiques

dans l'offre de formation au collégial privé non subventionné⁷², mais elle contribue au maintien de règles inéquitables en matière d'immigration, exploitant ainsi l'espoir des étudiantes et étudiants internationaux d'une vie meilleure et d'une éducation (chèrement payée) de qualité. C'est une des raisons pour lesquelles

[I]a FNEEQ [a demandé] à la Commission parlementaire d'inclure dans le projet de loi [96] des dispositions qui imposeraient une limitation des effectifs aux collèges privés non subventionnés, laquelle refléterait celles qu'on imposerait globalement aux autres collèges. [...] La FNEEQ réclame une réglementation de ce secteur afin qu'il ne devienne pas une voie de contournement pour offrir, aux francophones et aux allophones qui seraient peut-être prêts à déboursier des frais importants, des programmes collégiaux en anglais qui ne seraient pas soumis aux mêmes contraintes, en matière de croissance, que le reste du réseau collégial (FNEEQ, 2021-c, p. 15).

5. Les étudiantes et étudiants autochtones dans la dynamique linguistique concurrentielle

Nous ne pouvons passer sous silence les répercussions qui se perpétuent avec la nouvelle mouture de la Charte proposée par le gouvernement du Québec sur les Premières Nations qui repoussent depuis des décennies les mesures assimilatrices qui touchent leurs langues ancestrales et leurs cultures respectives. Bien que nous comprenions les objectifs derrière le projet de loi 96, ce projet de loi n'en fait pas assez pour reconnaître la diversité des langues autochtones et tenir compte des réalités des Premières Nations. Cette reconnaissance n'aura pas pour effet de faire reculer la langue française au Québec (Document portant sur le projet de loi 96, Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador, p. 46).

5.1. Mise en contexte

Commençons par souligner que ce qui aurait été souhaitable c'est que des personnes issues des diverses communautés autochtones soient suffisamment présentes autour de la table à la FNEEQ pour être en position d'écrire elles-mêmes ces pages. À défaut d'une telle réalité, ce rapport a été soumis à la révision par une spécialiste autochtone de ces questions, Diane Labelle, conseillère régionale pédagogique pour le Conseil scolaire de Premières Nations en éducation des adultes. Il aurait été préférable qu'une personne issue des communautés autochtones soit partie prenante dès la mise en chantier du rapport. Dans un contexte colonial dont les politiques paternalistes continuent de miner l'épanouissement de ces communautés, cette approche est essentielle pour assurer une démarche de vérité et réconciliation.

Rappelons aussi qu'historiquement, les communautés autochtones ont systématiquement été exclues de l'élaboration des projets de lois liés à la langue, ainsi qu'à leur mise en application, que ce soit au niveau fédéral ou provincial. Donc, faire le travail « pour » les Autochtones sans les Autochtones est dans l'ADN des enjeux linguistiques au Québec, et au Canada. Il va sans dire que cette exclusion a eu, et continue d'avoir, des impacts considérables sur le déploiement des politiques linguistiques dans ces communautés. De plus, même quand il y a eu au Québec des contestations légales et politiques, jusqu'à très récemment,

⁷² En effet, les articles 88.0.13 de la Loi 14 ne s'appliquent que pour les DEC et non les AEC ou autres activités de formation offertes dans les collèges privés non subventionnés.

celles-ci visaient à protéger les droits des communautés anglophones, sans tenir compte des communautés autochtones.

La langue est l'expression sensible des connaissances et des expériences partagées et accumulées par un groupe de personnes au cours de plusieurs siècles de développement. Ce n'est pas seulement un symbole verbal ; c'est une force dynamique qui influence les attitudes et les philosophies de toute une vie. La connaissance de sa langue maternelle aide l'homme à se connaître lui-même ; la fierté de sa langue entraîne la fierté de lui-même ([Fraternité des Indiens du Canada, 1972](#), p. 16).

Cet extrait est tiré du document *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* soumis au ministre des Affaires indiennes de l'époque, Jean Chrétien. En le lisant, on constate qu'il existe de nombreux parallèles entre les revendications avancées par les communautés autochtones au nom de l'autodétermination et les revendications linguistiques du peuple québécois. La reconnaissance de ces convergences devrait nous empêcher d'adopter des positions qui vont à l'encontre de revendications autochtones dans la mesure où celles-ci font directement écho à celles mises de l'avant par la majorité francophone, au Québec. Cette mise en contexte offre déjà des indices importants quant à l'histoire de ces enjeux pour ces communautés, ainsi que quant aux erreurs à éviter afin d'avancer autrement et dans le réel respect des autres Nations qui sont présentes sur ce territoire que l'on appelle, aujourd'hui, le Québec.

5.2. Méthodologie

Au moment d'élaborer un plan pour ce rapport, il a été décidé par les membres du comité qu'il serait plus approprié de dédier une section en entier aux enjeux liés aux communautés autochtones, plutôt que de prendre une approche transversale, c'est-à-dire d'inclure des analyses sur ces enjeux tout au long du rapport. Il y a des avantages aux deux approches. Le travail transversal marque le désir de prendre en compte les expériences et les besoins des communautés autochtones dans tous les aspects de notre étude des questions linguistiques. Cela est utile, voire nécessaire si l'on reconnaît que les expériences liées notamment à l'éducation et au travail des personnes autochtones n'ont pas lieu à l'écart des institutions québécoises qui régissent la vie en société. Ainsi, il est impossible de brosser un portrait représentatif de ces expériences sans une grille d'analyse intersectionnelle (lexique à paraître du comité IDRSST).

Cela dit, étant donné la longue histoire d'effacement des réalités et des préoccupations des communautés autochtones, il est approprié de s'y pencher dans ce rapport d'une façon particulière. Vouloir faire la lumière sur les enjeux de langues auxquels font face ces communautés est essentiel et constitue un effort trop peu commun encore aujourd'hui dans l'élaboration des politiques linguistiques au Québec. Ceci est un début important, mais incomplet.

5.3 Survol historique

Notre démarche prend comme point de départ qu'il y a eu, qu'importe le colonisateur, français, anglais, canadien et québécois, un génocide autochtone⁷³ qui persiste encore aujourd'hui sous diverses formes (culturelle, linguistique, sociale, physique, etc.). Une certaine historiographie tente de minimiser ce fait. Ignorer et/ou nier cette histoire revient à ignorer les racines des problèmes contemporains auxquels font face ces communautés et nous empêche de saisir en profondeur les enjeux linguistiques tels qu'ils se déploient actuellement. Il est essentiel, afin de mieux comprendre l'ampleur du phénomène, de se rappeler que lorsqu'il y a une colonisation de peuplement, comme ça été le cas sur ce territoire, alors le colonialisme correspond à une structure plutôt qu'à un moment. Cette structure contient des dimensions, entre autres, économiques, législatives, culturelles et linguistiques, et continue de dicter à presque tous les égards la vie des populations autochtones.

D'ailleurs, lors des formations visant à décoloniser les curriculums qui ont lieu dans plusieurs cégeps du Québec, les éducatrices et éducateurs autochtones nous ont souvent rappelé l'importance de prendre en considération les réalités très particulières de ces étudiantes et étudiants ; par exemple, la vie à la réserve (distances géographiques, absence de ressources, pressions sociales, etc.), l'accès ou non à l'éducation dans les institutions québécoises, l'histoire familiale en lien avec les pensionnats et bien d'autres éléments. Ceci nous rappelle que les acteurs sociaux doivent être abordés comme des êtres complexes et pluri-identitaires, surtout ceux et celles dont les histoires personnelles et collectives sont si directement et intimement entrelacées avec celle de l'établissement des structures linguistiques et, plus généralement, institutionnelles du Québec.

Avant 1979

L'école eurocanadienne fit son entrée dans les communautés autochtones par les pensionnats, à partir des années 1840. En 1892, le gouvernement canadien rend leur fréquentation obligatoire, avec le concours des Églises catholiques, anglicanes, méthodistes et presbytériennes :

[...] l'article 11 de l'*Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages* « rend obligatoire la fréquentation de l'école et prévoit de sévères sanctions contre ceux qui tentent de s'y soustraire » (Leslie 2002 : 25). En 1920, une nouvelle modification à la *Loi sur les Indiens* permet aux autorités « de contraindre tous les enfants des Premières Nations à fréquenter un pensionnat » (CVR 2015a : 64). Le partenariat entre le gouvernement fédéral et les Églises a officiellement pris fin en 1969. La plupart des écoles avaient fermé dans les années 1980, mais « les derniers pensionnats financés par le gouvernement fédéral sont demeurés en activité jusqu'à la fin des années 1990. » (CVR 2015b : 5). Au total, il est estimé que plus de 150 000 élèves des Premières Nations, Métis et Inuit ont été dans le système des pensionnats (*ibid.*). Selon la CVR, il a existé 139 pensionnats autochtones au Canada, auxquels s'ajoutent notamment les externats (aussi appelés « écoles de jour ») (Lefevre-Radelli, 2019, p. 104).

⁷³ Ce génocide a été, entre autres, culturel, car avant les premiers contacts avec les Européens, on recensait environ 750 langues sur le territoire de l'actuel Canada, mais aujourd'hui, il n'y a que 250 langues qui sont parlées par les diverses communautés.

Léa Lefevre-Radelli nous rappelle que l'ampleur du phénomène a varié selon les provinces. Au Québec, par exemple, les pensionnats sont apparus plus tard, à partir de 1932 et jusqu'en 1978, et étaient administrés par les Églises catholiques et anglicanes (Bousquet, 2016, dans [Lefevre-Radelli, 2019](#)). Situés en territoires eeyou, innu, anishinaabe et atikamekw (Hot, 2010, dans [Lefevre-Radelli, 2019](#)), les pensionnats au Québec étaient moins nombreux qu'au Canada anglais. Lefevre-Radelli explique que, dans le meilleur des cas, si une famille autochtone était jugée « saine et équilibrée » par les services sociaux blancs, alors les enfants de cette famille pouvaient être épargnés du pensionnat et être envoyés dans des institutions eurocanadiennes telles que les couvents, les séminaires, les écoles publiques de village ou, encore, en externat. Comme il a souvent été documenté dans les dernières années, les enfants autochtones qui ont été envoyés dans les pensionnats et même certaines écoles dites de jour (*day school*) ont connu de très graves abus physiques, psychiques ou sexuels. L'objectif premier de ces établissements était toujours celui de tuer la culture autochtone afin de mieux contrôler les populations (et par extension leurs terres et leurs ressources). Les autorités religieuses et gouvernementales avaient décrété que le meilleur moyen de le faire était de déraciner les jeunes générations. Il fallait à tout prix les assimiler afin de régler le « problème indien », et donc ce qui a été appelé « écoles » étaient, ni plus, ni moins, des lieux d'asservissement et d'endoctrinement. On empêchait les enfants de parler leur langue sous peine de punition. On imposait les pratiques culturelles chrétiennes et répétait sans arrêt que les enfants devaient être sauvés de leur héritage « sauvage » pour leur propre bien. Ces enfants étaient très souvent privés de visites régulières auprès des leurs. Cela a aussi mené à l'éclatement des familles et des communautés, car même après la libération des enfants des pensionnats, il leur était souvent très difficile de réintégrer leur communauté. Souvent, ça a été impossible. Il aura fallu attendre 1996 (1997 pour les Inuit ; [Radio-Canada, 7 juin 2021](#)) avant que le dernier pensionnat ferme. Et, nous savons que l'héritage tragique de ces institutions se fait toujours ressentir.

1970 à 1979

Donc, pendant au moins cent ans, l'éducation des enfants avait été, entre autres, arrachée aux parents autochtones et avait été mise au service du projet colonial. La recherche de Lefevre-Radelli révèle qu'en 1970, « "les parents des élèves occupent le pensionnat de Blue Quills, en Alberta, pour exiger que l'administration de l'établissement soit cédée aux autorités scolaires des Premières Nations" » ([Lefevre-Radelli, 2019](#), p. 94). En 1971, le Comité permanent de la Chambre des communes sur les affaires indiennes a décrété l'échec de l'approche assimilationniste.

Par ailleurs, cette époque fut marquée par bien des bouleversements politiques, autant aux plans international que local, notamment avec l'indépendance de plusieurs nations africaines et asiatiques ayant longtemps vécu sous le joug de la colonisation européenne. C'est dans ce Québec où le mouvement pour l'indépendance battait son plein, et dans un Canada bientôt doté d'une politique officielle de multiculturalisme, qu'ont émergé les contestations des groupes autochtones. Ces derniers appelaient au droit à l'autodétermination et à la redéfinition des relations avec le gouvernement fédéral. C'est d'ailleurs en 1972 que l'Assemblée des Premières Nations (anciennement appelée la Fraternité des Indiens du Canada) présentait au ministère des Affaires Indiennes du Nord Canada (MAINC) une déclaration de principe intitulée [La maîtrise indienne de l'éducation indienne](#), qui avait comme objectif de formaliser la prise en charge par les parents autochtones de l'éducation de leurs enfants. En voici quelques extraits qui,

selon un rapport émis par l'Assemblée des Premières Nations en 2010, demeurent tout aussi pertinents aujourd'hui :

- « *Nous voulons que par l'éducation nos enfants acquièrent les connaissances nécessaires à la fierté de soi et à la compréhension d'eux-mêmes et du monde qui les entoure.* »
- « *Nous croyons à l'éducation : ... en tant que préparation à la vie ; ... en tant que moyen de choisir librement son lieu de vie et de travail ; ... en tant que moyen nous permettant de participer pleinement à nos progrès sur les plans sociaux, économiques, politiques et éducatifs.* »
- « *Il est temps d'apporter un changement radical à l'éducation qui est dispensée aux Indiens. Nous visons un système d'éducation qui correspond à la philosophie et aux besoins des Indiens.* »
([Assemblée des Premières Nations, 2010](#))

Au Québec, à l'été 1973, le Collège Manitou (situé dans les locaux de l'ancienne base militaire de La Macaza, dans les Hautes-Laurentides), un des premiers établissements d'enseignement postsecondaire pour Autochtones du Canada, recevait sa première cohorte d'étudiantes et d'étudiants rassemblant des jeunes de plusieurs communautés. Rappelons que, pendant très longtemps, les Autochtones qui décrochaient un diplôme universitaire perdaient leur « statut d'Indien ».

Rapidement, des collaborations se mettent en place, notamment avec le Collège Dawson et avec le Collège Ahuntsic. Les premiers programmes d'études offerts (en anglais et en français) – formation des maîtres pour les Premières Nations du Québec et sciences sociales – visaient l'amérindisation⁷⁴ des écoles.

Les taux de rétention des étudiants, évalués à 74 %, contrastaient fortement avec ceux des étudiants autochtones inscrits dans les universités francophones du Québec. L'Union of Nova Scotia Indians attribua ce succès au fait que l'éducation prodiguée à Manitou amenait les étudiants à renforcer leur identité culturelle et à construire une meilleure confiance en eux-mêmes ([Dufour, 2017](#)).

Mais le fruit de tous ces efforts pour une éducation par et pour les Autochtones ne dura malheureusement pas longtemps, entre autres faute d'un financement adéquat ainsi que pour des raisons politiques⁷⁵, et le collège ferma ses portes brusquement, en 1976. Ironie du sort, cette même année, An Antane Kapesch publiait son essai bilingue innu/français *Je suis une maudite sauvagesse*, dans lequel elle dénonçait entre autres la répression policière envers les Autochtones, et l'ancienne base militaire qui avait accueilli une ardente jeunesse autochtone devenait un centre correctionnel. Néanmoins, cet épisode aura laissé des marques durables et aura permis une affirmation identitaire forte, la création de solidarités et la formation

⁷⁴ L'« autochtonisation » vise à intégrer les peuples autochtones et leur « univers » à l'enseignement. L'« amérindisation » vise une prise en charge de l'éducation des Autochtones par les Autochtones. Ce terme a été puisé dans l'article d'Emmanuelle Dufour (citée ci-dessus), qui est réputée pour son travail de collaboration avec les communautés autochtones.

⁷⁵ « En marge des arguments d'ordre financier et de la crise interne qui furent évoqués pour justifier la fermeture hâtive du collège de La Macaza, des voix dissidentes postulèrent – et postulent encore aujourd'hui – que l'éveil politique et le foisonnement d'un nouveau militantisme autochtone auraient inquiété les autorités au pouvoir. Selon Kurtness, ce militantisme, associé à la montée du mouvement Red Power, aurait fait craindre à la GRC une menace terroriste autochtone alors que Montréal s'apprêtait à recevoir les Jeux olympiques » ([Dufour, 2017](#)).

de futurs leaders autochtones, dont notamment Ghislain Picard, Lise Bastien et Bernard Hervieux, ancienne et anciens étudiants du Collège Manitou.

De 1979 à aujourd'hui

Bien que le gouvernement fédéral se soit montré ouvert envers le projet éducatif de l'Assemblée des Premières Nations, et malgré la reprise en main de l'éducation par les familles et les communautés autochtones, d'importants obstacles ont continué de se faire sentir. Notamment, le manque criant de financement des institutions éducatives autochtones par les différents paliers du gouvernement, dont c'est pourtant l'obligation fiduciaire.

Au Québec, après l'épisode du Collège Manitou, il a fallu 35 ans pour qu'une autre institution d'enseignement post-secondaire par et pour les Autochtones voie le jour, en 2011 : l'Institution Kiuna, située dans la communauté abénaquise d'Odanak, projet porté entre autres par des anciennes et anciens étudiants du Collège Manitou.

On y retrouve plusieurs conditions favorables à la réussite instaurées par [feu ce collège] : adaptation culturelle des contenus, renforcement de l'esprit communautaire, création d'une identification panindienne inclusive, enseignement bilingue réparti entre deux cohortes linguistiques collégiales, présence d'enseignants et de personnel autochtones, affiliations aux cégeps provinciaux (Cégep Abitibi-Témiscamingue et au Collège Dawson), reconnaissance ministérielle, approches visant le développement du leadership et de la fierté culturelle, certifications sur mesure, etc. Tout comme le Collège Manitou, l'Institution Kiuna peut se targuer de très bons taux de rétention des étudiants, soit 85 % en 2015 ([Dufour, 2017](#)).

Devant de si grands accomplissements, après le dépôt du rapport final de la *Commission de vérité et réconciliation* en 2015, rapport qui désignait les pensionnats autochtones comme des agents de génocide culturel de Premières Nations, après les conclusions du rapport de la [Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics](#) au Québec (Rapport Viens, 2019), il demeure plus que navrant de voir que l'État québécois, surtout pour des raisons de contrôle du territoire et de ses ressources naturelles, refuse toujours d'adopter la Déclaration sur les droits des peuples autochtones des Nations unies. Le gouvernement caquiste persiste et signe en refusant de reconnaître le racisme systémique ainsi que, plus récemment, le Principe de Joyce⁷⁶ ([Cucchi, 31 mars 2022](#)).

L'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador ([APNQL](#)), dans un rapport soumis au gouvernement du Québec le 28 septembre 2021, en réponse au projet de loi 96, cite les nombreuses recherches qui ont permis d'identifier les obstacles à la réussite scolaire des étudiantes et étudiants autochtones. Au plan des obstacles individuels figurent les modèles d'apprentissage qui

⁷⁶ « Le Principe de Joyce vise à garantir à tous les Autochtones un droit d'accès équitable, sans aucune discrimination, à tous les services sociaux et de santé, ainsi que le droit de jouir du meilleur état possible de santé physique, mentale, émotionnelle et spirituelle. Le Principe de Joyce requiert obligatoirement la reconnaissance et le respect des savoirs et connaissances traditionnelles et vivantes des autochtones en matière de santé » ([Conseil des Atikamekw de Manawan et Conseil de la Nation Atikamekw, 2020](#), p. 9).

[...] varient selon la culture et [le fait] que les élèves des Premières Nations sont confrontés à une opposition binaire entre une épistémologie eurocentrique « linéaire » et les modèles d'apprentissage de nature « simultanée » des Premières Nations. Cette distinction montre bien que les modèles courants d'évaluation individuelle des élèves se concentrent principalement sur des indicateurs quantitatifs, tels que les examens provinciaux normalisés ou les taux de réussite, qui ne tiennent pas compte des aspects plus sociaux et expérientiels de l'apprentissage autochtone, et tendent ainsi à classer les différences pédagogiques comme des échecs d'apprentissage des élèves ([APNQL, 2021](#), p. 18).

Les langues officielles d'enseignement constituent un autre obstacle, qui est cité tout au long du rapport de l'APNQL. Mais nous y reviendrons plus tard dans le présent rapport.

Au niveau systémique, parmi les obstacles identifiés dans le rapport, on retrouve le manque de personnel qualifié pour enseigner dans les établissements autochtones, une situation qui amplifie la pénurie globale des enseignantes et enseignants. De plus, les autorités scolaires autochtones peinent à recruter des enseignantes et enseignants sensibles et sensibilisés aux réalités des Premières Nations, et aptes à transmettre une instruction culturellement et linguistiquement adaptée à leurs besoins. Le rapport cite aussi les inégalités socio-économiques comme obstacles à la réussite scolaire. La pauvreté est directement liée à l'échec scolaire dans la mesure où elle a un impact direct sur la sécurité alimentaire, la santé mentale et physique des étudiant-es et de leurs familles, l'accès au logement, la disponibilité parentale et les coûts liés au transport et aux effets scolaires, entre autres.

L'APNQL cite aussi le sous-financement chronique des établissements autochtones :

Les iniquités chroniques et structurelles dans le financement de l'éducation des Premières Nations, en particulier dans les régions rurales et isolées, ont aussi été évoquées en tant que facteurs affectant de manière chronique la réussite des élèves. Les problèmes étudiés comprennent le sous-financement de longue date des infrastructures scolaires des Premières Nations, le financement plafonné de l'éducation spéciale et des services éducatifs, le maigre financement des programmes consacrés aux langues, à l'éducation des adultes et à la culture, ainsi que de l'éducation préscolaire et des services de garderie, de même que les formules de financement de l'éducation dans leur ensemble, qui sont dépassées et archaïques ([APNQL, 2021](#), pp. 18-19).

L'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador ([APNQL](#)), dans un rapport soumis au gouvernement du Québec le 28 septembre 2021, en réponse au projet de loi 96, cite les nombreuses recherches qui ont permis d'identifier les obstacles à la réussite scolaire des étudiantes et étudiants autochtones. Au plan des obstacles individuels figurent les modèles d'apprentissage qui

[...] varient selon la culture et [le fait] que les élèves des Premières Nations sont confrontés à une opposition binaire entre une épistémologie eurocentrique « linéaire » et les modèles d'apprentissage de nature « simultanée » des Premières Nations. Cette distinction montre bien que les modèles courants d'évaluation individuelle des élèves se concentrent principalement sur des indicateurs quantitatifs, tels que les examens provinciaux normalisés ou les taux de réussite, qui ne tiennent pas compte des aspects plus sociaux et expérientiels de l'apprentissage

autochtone, et tendent ainsi à classer les différences pédagogiques comme des échecs d'apprentissage des élèves (APNQL, 2021, p. 18).

Les langues officielles d'enseignement constituent un autre obstacle, qui est cité tout au long du rapport de l'APNQL. Mais nous y reviendrons plus tard dans le présent rapport.

Au niveau systémique, parmi les obstacles identifiés par l'APNQL, on retrouve le manque de personnel qualifié pour enseigner dans les établissements autochtones, une situation qui amplifie la pénurie globale des enseignantes et enseignants. De plus, les autorités scolaires autochtones peinent à recruter des enseignantes et enseignants sensibles et sensibilisés aux réalités des Premières Nations, et aptes à transmettre une instruction culturellement et linguistiquement adaptée à leurs besoins. Le rapport cite aussi les inégalités socio-économiques comme obstacles à la réussite scolaire. La pauvreté est directement liée à l'échec scolaire dans la mesure où elle a un impact direct sur la sécurité alimentaire, la santé mentale et physique des étudiant-es et de leurs familles, l'accès au logement, la disponibilité parentale et les coûts liés au transport et aux effets scolaires, entre autres.

L'APNQL cite aussi le sous-financement chronique des établissements autochtones :

Les iniquités chroniques et structurelles dans le financement de l'éducation des Premières Nations, en particulier dans les régions rurales et isolées, ont aussi été évoquées en tant que facteurs affectant de manière chronique la réussite des élèves. Les problèmes étudiés comprennent le sous-financement de longue date des infrastructures scolaires des Premières Nations, le financement plafonné de l'éducation spéciale et des services éducatifs, le maigre financement des programmes consacrés aux langues, à l'éducation des adultes et à la culture, ainsi que de l'éducation préscolaire et des services de garderie, de même que les formules de financement de l'éducation dans leur ensemble, qui sont dépassées et archaïques (APNQL, 2021, pp. 18-19).

Finalement, en termes d'obstacles systémiques, le rapport cite le grand impact des traumas intergénérationnels engendrés par le colonialisme dans toutes ses applications, que ce soient les pensionnats, la rafle des années soixante ou autres, sur la vie des étudiant-es et de leurs familles. Parmi les effets destructeurs du « système complet » qu'est le projet colonial on trouve les théories racistes développées pour justifier les politiques assimilationnistes qui citaient « l'insensibilité des indiens » à l'éducation civilisatrice. Avec les années, les théories racistes et racialisantes, qui faisaient référence à la biologie, furent discréditées en faveur d'analyses qui substituent la culture à la biologie (Razack, 2011, p. 31). D'ailleurs, selon les recherches de Robert Sarrasin (1994), l'échec scolaire est souvent perçu dans ces termes, c'est-à-dire de l'incapacité des étudiantes et étudiants autochtones de « fonctionner efficacement dans le cadre de l'autre culture », suggérant ainsi la présence d'inaptitudes individuelles et collectives chez ces populations. Or, selon l'APNQL, le taux élevé d'échecs scolaires chez les populations autochtones s'explique bien autrement :

Des études ont révélé les effets profonds de l'assimilation forcée sur l'attitude des parents à l'égard de l'éducation, sur les taux d'obtention de diplôme des survivants de deuxième et troisième générations, sur le bien-être psychosocial et collectif, sur l'état des valeurs, des langues et du savoir, sur les caractéristiques et le statut socio-économique des ménages, sur la

participation des parents à l'éducation des enfants et sur le sentiment d'appartenance individuel et collectif, ce qui constitue encore une fois des obstacles à la réussite des élèves des Premières Nations ([APNQL, 2021](#), p. 20).

Cet extrait du rapport de l'APNQL rappelle l'importance de l'analyse intersectionnelle afin de mieux cerner les nombreux enjeux auxquels font face les étudiantes et étudiants autochtones. La question de la langue n'échappe pas à cette réalité.

5.4. Impact des politiques linguistiques sur les communautés autochtones

En septembre 2021, l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador rapportait qu'il reste aujourd'hui, au Québec, les nations Abénakis, Algonquins, Atikamekw, Cris, Innus, Malécites, Mi'gmaq, Mohawk, Naskapis, Wendat et Inuit, soit 11 au total. Celles-ci comptent 42 communautés des Premières Nations et 15 villages inuit. Ce rapport soumis au gouvernement du Québec en réponse à l'annonce du PL96 rappelle que l'obligation de se soumettre à l'enseignement dans les langues officielles constitue pour les apprenants autochtones un obstacle majeur à la réussite scolaire. Les recherches ont démontré que les politiques officielles de bilinguisme, de multiculturalisme et d'interculturalisme s'appliquent aux dépens des langues autochtones et que

[...] les modèles d'apprentissage actuels ont tendance à rétrograder et à marginaliser les langues traditionnelles parlées à la maison, au profit de la deuxième langue officielle d'enseignement des élèves des Premières Nations à l'école. Ce faisant, cette soi-disant « lacune linguistique » n'offre pas de stimulation aux élèves des Premières Nations ou sinon très peu, nuit à leur estime de soi individuelle et collective, affaiblit leurs liens avec leurs communautés et leurs cultures, impose une culture de « monolinguisme » et d'assimilationnisme, et renforce ainsi le déclin de langues traditionnelles déjà en danger ([APNQL, 2021](#), p. 19).

Pour l'APNQL et d'autres organismes de défense de droits autochtones, il est essentiel de privilégier l'apprentissage par les jeunes de leurs communautés des langues ancestrales, dont la promotion et la préservation sont primordiales pour assurer la survie et la vitalité des diverses nations. Par ailleurs, comme c'est le cas pour la nation québécoise, les langues ancestrales des Premiers Peuples constituent la pierre angulaire de l'identité et de la culture de ces populations.

D'ailleurs, selon les recherches citées dans le rapport de l'APNQL, le savoir autochtone ainsi que la langue ancestrale doivent constituer la base de l'éducation de l'étudiant-e autochtone. Il s'agit d'une condition essentielle pour assurer la revitalisation des cultures et la protection des langues des Autochtones. L'accès à cette éducation assurerait des meilleurs taux de réussite scolaire grâce notamment à une approche pédagogique plus holistique, qui met l'accent sur l'apprentissage par l'expérience et qui est axée sur « l'attention, l'empathie et la reconnaissance culturelle ». Cette approche qui dépend de l'implication des aînés entraîne un engagement familial plus important. La sécurisation culturelle engendrée par un tel cadre éducatif a aussi une incidence positive sur l'estime de soi, la fierté culturelle ainsi que les résultats scolaires et linguistiques des étudiantes et étudiants autochtones.

L'accès à une telle éducation constitue une revendication récurrente des organismes autochtones, dont l'APNQL. Non seulement est-ce une question de justice, mais il s'agit d'un droit fondamental, tel que reconnu par l'article 35⁷⁷ de la *Loi constitutionnelle de 1982*. D'ailleurs, selon la rapport soumis par l'APNQL :

À l'heure actuelle, le gouvernement du Québec contrevient aux droits et obligations constitutionnels envers les Premières Nations : le projet de loi 96 doit clairement prévoir que les dispositions qui forcent les élèves à être scolarisés en français ou à suivre des cours de langue seconde en français au secondaire et au collégial ne sont pas applicables aux étudiants des Premières Nations. Sans l'insertion d'une exemption claire, les droits constitutionnels des Premières Nations et leur réussite scolaire continueront d'être brimés (APNQL, 2021, p. 6).

Dans les écoles de bandes, la langue maternelle est la langue de la nation, et il n'y a pas de mandat pour l'enseignement de l'anglais ou du français. Certains étudiants et étudiantes peuvent poursuivre toutes leurs études primaires en langue maternelle sans toucher au français ou à l'anglais avant le secondaire. Dans ces cas, le français ou l'anglais devient langue seconde ou tierce et souvent, l'exposition à ces langues et leur apprentissage (surtout du français) est minime, ce qui rend presque impossible la passation des examens de secondaire 5.

En enseignement supérieur, les dynamiques linguistiques colonialistes nuisent également au développement des savoirs autochtones. En effet, peu de chercheurs et de chercheuses anglophones et francophones accordent de la crédibilité aux écrits des Autochtones, notamment parce qu'ils et elles ne les comprennent pas ou n'accordent pas de légitimité aux approches prônées par les Autochtones. Un autre problème important se pose : l'expression de notions et d'enseignements traditionnels disparaît lorsque les nations autochtones sont obligées de s'exprimer en langues colonialistes. La structure des langues autochtones est différente de celle des langues coloniales (expression de contexte versus centralisation du nom). Cela mène à la perte de transmission complète de savoirs, une perte due à la traduction qui se fait mal dans la majorité des cas. Cela oblige les chercheurs et chercheuses autochtones à accepter de remettre un travail incomplet dans le but de se faire comprendre par les autres.

5.5. Pistes pour l'avenir

En 2010, l'Assemblée des Premières Nations a produit un document intitulé [Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations](#). Il s'agit d'un cadre stratégique dont l'objectif est de guider le travail des instances responsables de l'éducation au sein des diverses communautés. Voici les objectifs précis de ce cadre :

1. S'assurer que les apprenants des Premières Nations ont accès à un système d'éducation offrant des programmes et services fondés sur les langues, les valeurs, les traditions et les connaissances des Premières Nations.

⁷⁷ « L'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 reconnaît et affirme explicitement les droits existants ancestraux et issus de traités des peuples autochtones du Canada. Il précise également que le terme « peuples autochtones du Canada » comprend les Premières Nations, les Inuits et les Métis du Canada. » ([Gouvernement du Canada, 2021](#))

2. Bâtir et soutenir la capacité et le développement institutionnel des Premières Nations afin qu'elles puissent offrir un large éventail de programmes et services de qualité dans le continuum d'apprentissage.
3. Mettre en œuvre le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations.

L'Assemblée des Premières Nations a émis de nombreuses recommandations pour assurer la mise en œuvre de ce cadre. [Vous pouvez les consulter en entier](#), mais pour les fins de ce rapport, nous incluons ici celles qui ont trait précisément à la langue :

1.1.1. Les langues, les connaissances et la diversité des Premières Nations sont un important patrimoine national qui doit être protégé, soutenu et conservé. Cette reconnaissance et ce respect sont essentiels à la réussite des stratégies globales d'apprentissage des Premières Nations qui mèneront à des résultats significatifs et améliorés pour les apprenants.

1.1.2. Pour assurer une mise en œuvre fructueuse de l'enseignement des langues des Premières Nations, le gouvernement du Canada doit reconnaître et soutenir les objectifs et les buts stratégiques énoncés dans la Stratégie nationale pour les langues des Premières Nations qui a été approuvée par l'Assemblée des Premières Nations dans la résolution no 12/2007.15

Antérieurement dans ce document, nous avons mentionné l'importance de reconnaître l'omniprésence des structures du projet colonial de peuplement sur le territoire, car cela permet d'analyser les embûches systémiques au succès académique et permet de limiter les analyses essentialisantes. Cela permet aussi de voir plus clairement que les solutions résident dans les mesures qui permettent de commencer à corriger l'impact de ces structures destructrices. Toutefois, l'Assemblée des Premières Nations met en garde contre la tentation d'imaginer que cette correction passerait exclusivement ou même surtout par des mesures qui permettraient aux étudiantes et étudiants autochtones d'intégrer les structures québécoises. Il s'agit plutôt d'apporter un appui politique ainsi qu'une aide matérielle et financière aux instances autochtones qui ont mis sur pied des instances conçues à partir des besoins de ces apprenants. D'ailleurs, l'APN propose des solutions concrètes afin d'avancer plus concrètement vers la réconciliation. Nous avons cité, dans la section recommandations, quelques-unes parmi les « Prochaines étapes » proposées par *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*.

6. Principaux constats et recommandations

Toujours en considérant la complexité et les nuances de la question linguistique au Québec, quelques constats doivent être dégagés du rapport que nous avons soumis.

Il faut reconnaître que la situation du français au Québec sera toujours fragile, étant donné notre poids démographique dans une Amérique du Nord hégémonisée par l'anglais, mais qu'il faut analyser la situation sous plusieurs perspectives, notamment en fonction des acquis de la Loi 101, afin d'éviter des amalgames socio-démographiques.

En ce qui concerne le marché du travail, nous constatons que celui-ci est marqué par une américanisation et une anglosaxonisation renforcées par la mondialisation. Il en découle une progression de l'utilisation de l'anglais qui est de plus en plus exigé par les entreprises. Conséquemment, son utilisation est associée à

des revenus plus élevés et à des possibilités de promotion accrues. Nous constatons que les jeunes ne sont pas insensibles à ces réalités du marché du travail.

Au primaire et au secondaire, on constate jusqu'à un certain point, malgré la volonté et la compétence des enseignantes et des enseignants, que les conditions nécessaires pour insuffler chez les élèves l'intérêt souhaité envers la culture québécoise et la langue française ne sont pas au rendez-vous.

Par conséquent, on demande aux cours de français, langue d'enseignement et littérature du collégial, en vue d'une Épreuve uniforme qui impose un cadre lourd et technique, de rattraper les apprentissages non complétés à la fin du secondaire plutôt que de remplir leur mission fondamentale : d'une part, d'approfondissement des habiletés de lecture, d'écriture et d'analyse propres aux études supérieures ; d'autre part, de développement d'un esprit critique et d'une ouverture au monde et à la diversité des points de vue sur le monde, aptitudes essentielles à la cohésion sociale, et ce, par la fréquentation des grandes œuvres de la littérature, particulièrement des œuvres québécoises. Ainsi, le français est considéré par certaines et certains acteurs, notamment par la Fédération des cégeps et par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, comme un obstacle à la réussite alors qu'il s'agit plutôt d'un tremplin vers la réussite de tous les cours à tous les niveaux. C'est une perception qu'il faut recadrer afin de dégager des pistes de solutions susceptibles de permettre aux élèves, à l'issue de leur parcours primaire et secondaire, d'atteindre une maîtrise suffisante de la langue pour bien fonctionner et s'épanouir en société et pour entreprendre des études supérieures s'ils et elles le désirent.

Au collégial, nous constatons aussi l'importance de la dimension linguistique par rapport à la structure concurrentielle du réseau. Cela s'est manifesté notamment par le laxisme du ministère dans l'application des devis entraînant, dès le début des années 2000, une croissance accrue des ressources (en ETC) allouées aux collèges anglophones alors que plusieurs collèges francophones, particulièrement à l'extérieur des grands centres, peinent à combler leur capacité. Notons, par ailleurs, les multiples brèches dans le réseau privé non subventionné, devenu davantage une porte d'entrée pour l'obtention d'un permis d'immigration qu'un milieu d'apprentissage adéquat et équitable.

Dans les universités, nous constatons que l'anglais devient la *lingua franca* des publications scientifiques et que ce fait touche le Québec, où la publication en anglais est valorisée. L'offre de cours et de programmes en anglais est aussi favorisée par les étudiantes et les étudiants, et tend à croître même dans les universités francophones. Il faut également reconnaître que la formule de financement des universités, notamment en ce qui concerne la déréglementation des frais de scolarité des étudiantes et étudiants internationaux, jumelée aux algorithmes discriminatoires d'Immigration Canada, encourage ce phénomène.

Nous avons également soulevé les incohérences des politiques de francisation des personnes immigrantes, autant en milieu scolaire que dans le milieu du travail. Ce faisant, en plus de réduire la portée des mesures d'intégration que ces politiques permettraient, plusieurs solutions pour une meilleure appropriation de la langue française ne sont pas adéquatement et suffisamment soutenues. Encore une fois, la cohésion d'un réseau serait souhaitable, pour réparer la déstructuration des programmes de francisation issue des contre-réformes néolibérales des dernières décennies.

Nous avons conclu notre rapport en présentant les conditions spécifiques des Premiers peuples, victimes des politiques coloniales. En cohérence avec les valeurs et les positions de notre fédération, nous y

valorisons des réformes spécifiques afin que le système éducatif réponde aux besoins et aux aspirations définies par les Autochtones.

De plus, la question de l'intérêt et des perceptions que la majorité francophone entretient au sujet de la langue doit aussi être posée. Notre comité a constaté à cet égard qu'il y a toujours, au Québec, une certaine perception non seulement d'utilité, mais de prestige lié à la maîtrise de l'anglais. Il y a en même temps une tendance, surtout chez les plus jeunes, à secondariser la culture québécoise et francophone. Toute action publique doit donc être alimentée par la conscientisation de l'ensemble des Québécoises et des Québécois, y compris l'ensemble des acteurs et des actrices du milieu de l'éducation et de l'enseignement supérieur, à l'intérêt collectif de protéger, de défendre et de valoriser la langue française, qui contribue à la valeur de notre société, unique en Amérique du Nord.

En conclusion, il découle de ces principaux constats que les chantiers à ouvrir pour assurer la défense, la promotion et la valorisation de la langue française et de la culture québécoise sont nombreux et que les mesures à prendre sont tout aussi complexes, nuancées et diversifiées que ne l'est la situation du français au Québec. Il faut à cet égard se méfier des solutions « magiques » ou uniques. Les actions à déployer doivent être massives, larges et variées dans le cadre d'un projet rassembleur. Ainsi, faut-il créer un consensus autour des mesures à prendre et non chercher des ennemis ou des boucs émissaires. En ce sens, nous réitérons qu'il est tout aussi possible que souhaitable de protéger la langue française, tout en protégeant les emplois de nos membres et en luttant contre toutes les formes de discriminations.

Considérant les mandats de réflexions et d'approfondissements confiés aux comités fédéraux concernés ;

Considérant le rapport L'avenir du français au Québec dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement ;

Considérant que ce rapport met en lumière le fait que la complexité de la dynamique de concurrence linguistique nécessite la mise en place de plusieurs solutions, et ce, à plusieurs niveaux ;

Il est proposé que le Conseil fédéral adopte, en complément à ses recommandations déjà adoptées lors des conseils fédéraux des mois de septembre 2021 et 2022, les recommandations suivantes :

1. Dans les milieux de travail (en général)

Que la FNEEQ interpelle la CSN afin qu'elle effectue les représentations et le travail nécessaires à la mise en œuvre des recommandations suivantes :

1. Que le droit de travailler en français soit mieux promu et diffusé, et que les organismes chargés de l'application de la Loi (OQLF, CNESST, syndicats) soient adéquatement outillés à cette fin.
2. Que les entreprises soient tenues d'utiliser et de maintenir des outils de travail, notamment les logiciels, en français lorsqu'ils sont disponibles et que le Gouvernement du Québec en facilite la traduction lorsqu'ils ne le sont pas.
3. Que l'État oblige les entreprises québécoises à se doter d'une représentation plus large et plus équitable des différents groupes d'expression française qui composent la société québécoise moderne au sein de leur conseil d'administration et de leur haute direction.

4. Que l'État soutienne beaucoup mieux la francisation en milieu de travail, particulièrement des travailleuses et des travailleurs immigrants. Pour y arriver :
 - a) Que les partenariats entre le gouvernement et les groupes communautaires soient renforcés et précisés ;
 - b) Que l'on assure une meilleure cohérence et une meilleure cohésion des interventions entre les acteurs et les actrices impliqué-es du monde du travail, du milieu communautaire, de l'éducation ainsi que des organismes gouvernementaux et ministères impliqués, le tout assorti de moyens financiers adéquats ;
 - c) Que les entreprises soient tenues d'aménager l'organisation du travail afin de faciliter cette francisation.
5. Poursuivre le travail et les revendications relatives aux problèmes subis par les travailleuses et les travailleurs étrangers temporaires.
6. Qu'une veille des mesures prises par la Loi 14 de 2022 concernant la francisation des entreprises et des services de francisation destinés aux immigrantes et aux immigrants soit effectuée.

2. Éducation primaire et secondaire

7. Dans le cadre du grand rendez-vous de la profession enseignante, que la FNEEQ organise une consultation des enseignantes et enseignants en langue, d'enseignement et seconde, pour explorer de nouvelles pistes d'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement et de la connaissance de la langue seconde.
8. Que la FNEEQ préconise un rehaussement de l'enseignement de la langue d'enseignement en proposant, entre autres :
 - a) De rendre prescriptif le nombre d'heures d'enseignement de la langue d'enseignement (français et anglais) ;
 - b) D'aménager des conditions de travail propices à l'atteinte de cet objectif (par exemple, par la réduction de la taille des groupes, compte tenu de la lourdeur des corrections pour cette matière) ;
 - c) De réintégrer, dans une certaine mesure, l'évaluation de la langue d'enseignement dans toutes les disciplines ;
 - d) De repenser les cours de français et d'anglais langue d'enseignement et leurs modes d'évaluations (y compris les épreuves ministérielles) dans le but qu'ils favorisent non seulement une meilleure maîtrise de la langue d'enseignement, mais aussi qu'ils contribuent à faire aimer davantage cette langue ;
9. Que la FNEEQ propose de revoir la cohérence et la progression de la formation en langues secondes, tant au réseau francophone qu'anglophone, du primaire à la fin du secondaire.

10. Que la FNEEQ insiste sur l'ouverture sur le monde tel que préconisé dans le PFEQ. Dans le but de sortir le Québec du paradigme du bilinguisme « français-anglais », nous recommandons :
- a) De favoriser, en activité parascolaire, l'apprentissage des langues maternelles ;
 - b) De favoriser l'inclusion de langues tierces et de langues autochtones dans le curriculum.

3. Au collégial

11. Que la FNEEQ dénonce vigoureusement :
- a) L'ingérence du Ministre Jolin-Barrette dans les prérogatives des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du processus entourant l'adoption du projet de loi 96 ;
 - b) La démarche liée à l'adoption de la Loi 14 ainsi que le caractère restrictif des travaux ministériels en cours concernant les suites de l'application de cette loi, considérant ses impacts significatifs sur le réseau collégial ;
 - c) Son exclusion des processus de décision entourant l'étude du projet de loi 96 et l'application de la Loi 14.
12. Que la FNEEQ revendique une gestion plus équilibrée et plus rigoureuse des devis ministériels tout en favorisant les mesures de mobilité étudiante vers les cégeps qui ne remplissent pas leur devis, particulièrement les cégeps de région.
13. Que la FNEEQ, en relation aux dispositions de la Loi 14 sur les cours et les programmes en anglais dans les collèges francophones, revendique que cet encadrement soit guidé par des préoccupations pédagogiques et non par des considérations d'ordre « concurrentiel/marchand », le tout en tenant compte des besoins des étudiantes et étudiants autochtones anglophones, particulièrement en région éloignée.
14. Que la FNEEQ tienne une consultation large des enseignantes et des enseignants en langue d'enseignement et littérature sur le contenu et les exigences ministérielles applicables aux cours de langue d'enseignement et littérature et à l'épreuve uniforme avant de modifier les exigences relatives à la diplomation, notamment en considérant les pistes de solutions évoquées dans le présent rapport.
15. Que la FNEEQ revendique auprès des instances gouvernementales :
- a) L'application de la Loi 14 à tous les programmes offerts dans les collèges privés non subventionnés ;
 - b) Une réglementation de ce secteur afin de régulariser les brèches entre les instances fédérales et provinciales en matière d'immigration ainsi que la loi de l'enseignement privé ;
 - c) La mise en place de mesures incitatives afin que la langue d'enseignement des établissements fréquentés dans le réseau collégial public et dans le réseau privé subventionné par les

étudiantes et étudiants internationaux reflète davantage, en proportion, la réalité linguistique et culturelle du Québec.

4. Dans les universités

16. Que la FNEEQ revendique que le gouvernement établisse l'équité dans le financement des universités en tenant compte du financement des sources privées, par exemple celui des fondations ou des frais de scolarité prélevés des étudiantes et des étudiants internationaux.
17. Que la FNEEQ revendique auprès des gouvernements et organismes subventionnaires :
 - a) Un meilleur financement et un plus grand rayonnement des revues scientifiques francophones ;
 - b) Une augmentation substantielle du financement des fonds québécois et canadiens pour la recherche en français, à l'université comme au cégep, notamment afin de favoriser les recherches participatives avec le milieu et d'encourager la vulgarisation, la diffusion et l'appropriation des résultats des recherches auprès des communautés.
 - c) Un accès équitable à ces fonds tant pour les personnes chargées de cours que pour les enseignantes et enseignants au collégial ;
 - d) Un meilleur encadrement de l'offre de programmes et de cours en anglais dans les universités et que cet encadrement soit guidé par des préoccupations pédagogiques et non par des considérations d'ordre « concurrentiel/marchand », le tout en tenant compte des besoins des étudiantes et étudiants autochtones anglophones, particulièrement en région éloignée ;
 - e) Que le matériel pédagogique (ex. : manuels, recueils, etc.) en français soit étendu et plus accessible financièrement. À cet égard, que l'État finance la traduction de ce matériel.

5. Francisation en milieu scolaire

18. Que la FNEEQ revendique un meilleur soutien étatique à la francisation en milieu scolaire, notamment par des budgets accrus aux classes d'accueil et par des mesures tel le Programme d'enseignement des langues d'origine.
19. Que la FNEEQ soutienne la mise en place de cours de mise à niveau en français pour les allophones dans les collèges anglophones.
20. Que la FNEEQ revendique l'amélioration de la reconnaissance des études effectuées à l'étranger et la facilitation des arrimages aux exigences québécoises, notamment linguistiques, des divers domaines d'emplois en fonction des intérêts et des compétences des personnes immigrantes et non en fonction des besoins du marché du travail.

6. Reconnaissance des spécificités des peuples autochtones

Il convient de rappeler les revendications générales exprimées par les Premiers peuples.

« Dans cet esprit de réconciliation, et pour s'assurer que les gouvernements fédéral, provinciaux, territoriaux et des Premières Nations répondent aux besoins et aux exigences des étudiant-es issu-es des Premières Nations, ce qui suit est essentiel :

- Les gouvernements fédéral et provinciaux doivent modifier les lois actuelles en matière d'éducation et de formation qui ne sont pas conformes aux droits inhérents et issus de traités reconnus et confirmés dans la Loi constitutionnelle de 1982 et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. [...]
- Les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, dans cet esprit de réconciliation, doivent immédiatement prendre des mesures conformes aux engagements pris envers les Premières Nations dans la Présentation d'excuses aux anciens élèves des pensionnats indiens. [...]
- Les gouvernements provinciaux et territoriaux soutiennent la mise en œuvre du *Contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*, en partenariat avec les Premières Nations, pour intégrer le CPNEPN dans leurs lois, stratégies, politiques et pratiques » ([Assemblée des Premières Nations, 2010](#), p. 27-28).

À ce titre, nous recommandons :

21. Que la FNEEQ revendique des paliers de gouvernements un financement des établissements éducatifs autochtones égal à celui accordé aux écoles non-autochtones, plus un montant de rattrapage pour assurer une mise à niveau des écoles.
22. Que la FNEEQ soutienne la mise en place de mesures incitatives afin d'attirer des enseignantes et enseignants de français dans les communautés autochtones, dans le but de sécuriser une base continue d'enseignement de français langue seconde ou tierce dans les écoles secondaires des communautés.
23. Que la FNEEQ demande l'exemption des étudiantes et étudiants autochtones de l'application des dispositions de la *Charte de la langue française*, notamment quant aux exigences de réussite des épreuves uniformes de langues coloniales, tel que revendiqué par l'APNQL ([2020](#)) et tel que déjà obtenu pour les étudiantes et étudiants inuit et cri-es (Convention de la Baie-James).
24. Que la FNEEQ revendique que les compétences dans les langues coloniales soient évaluées sur une base de langue seconde et/ou tierce afin de favoriser la diplomation au secondaire.
25. Que la FNEEQ revendique que les cours de langue seconde au collégial puissent être remplacés par des cours de langues autochtones.

26. Que la FNEEQ, afin de rompre d'avec les pratiques paternalistes qui caractérisent les relations entre les États canadiens et québécois et les Premiers Peuples, se tourne vers l'expertise des communautés autochtones elles-mêmes pour guider ses positions politiques ainsi que ses travaux, et ce, à tous les niveaux.
27. Que la FNEEQ, en consultation avec ses membres autochtones ou d'autres experts, et dans le but de favoriser une plus grande représentativité en son sein, révise ses pratiques afin de rendre ses instances plus inclusives et sécuritaires.

7. Culture québécoise

28. Que la FNEEQ revendique un meilleur encadrement des plateformes de diffusion en ligne (télévision/cinéma/musique) afin de favoriser le rayonnement et la découverte de la culture québécoise, particulièrement francophone.
29. Que la FNEEQ revendique un meilleur encadrement des plateformes de diffusion en ligne (télévision/cinéma/musique) afin de transmettre à la population québécoise une meilleure connaissance et compréhension de l'histoire des peuples autochtones vivant dans le territoire qu'on appelle maintenant le Québec.
30. Que la FNEEQ revendique un accès facilité et financé à la culture québécoise (principalement axée sur les arts : sorties culturelles, etc.) tout au long du primaire et du secondaire.
31. Que la FNEEQ revendique que, dans l'ensemble des collèges, une place prépondérante soit accordée aux corpus littéraires québécois et autochtones dans les cours de langue d'enseignement et littérature, tout en s'assurant que ce corpus reflète bien la diversité de la littérature québécoise et que l'on sorte, par le fait même, de l'approche à tendance « coloniale » actuelle.

8. Actions conjointes de la FNEEQ et de ses syndicats affiliés

32. Que les syndicats affiliés participent activement à l'implantation ou à la révision des politiques de la langue dans leur établissement et que la FNEEQ soutienne les syndicats affiliés à cette fin par la production d'outils.
33. Que la FNEEQ et ses syndicats affiliés poursuivent les efforts, dans tous les établissements, afin d'y développer des milieux ouverts à la diversité.
34. Que la FNEEQ et ses syndicats affiliés poursuivent les travaux entamés sur la représentation des personnes issues des groupes racisés dans l'enseignement et dans nos instances syndicales.
35. Que la FNEEQ et ses syndicats affiliés poursuivent les efforts pour faciliter l'intégration des travailleuses et travailleurs autochtones dans les collèges et les universités en considérant le processus de reconnaissance des acquis et les recommandations des communautés autochtones.

36. Que le comité exécutif et le bureau fédéral donnent suite, en vue du prochain congrès, à l'orientation 8 comprise dans le rapport du comité des statuts et règlements déposé au 33e congrès, à savoir qu'ils « devraient réfléchir aux moyens pratiques à mettre en place pour améliorer la représentation de ces diversités, particulièrement lorsqu'il s'agit de groupes historiquement marginalisés et discriminés. Cet exercice devra aussi impliquer les syndicats localement ».

ANNEXE 1 – LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS LES CÉGEPS ET PROJET DE LOI 96 | RECOMMANDATIONS DES RÉUNIONS DU CONSEIL FÉDÉRAL DES MOIS DE SEPTEMBRE 2021 ET 2022

Lors de sa réunion du 3 septembre 2021, le Conseil fédéral a adopté la recommandation en noir ci-dessous. À la suite d'un avis de motion, le Conseil fédéral, lors de sa réunion du 8 septembre 2022, a décidé de reconsidérer sa position, et les changements apportés aux recommandations de la FNEEQ sur la question de la langue apparaissent en bleu ci-dessous.

1.	Que la FNEEQ soutienne les principes suivants dans le cadre du débat public sur le projet de loi n° 96 et dans celui des prises de position au sein de la CSN :	
	a.	La défense et la promotion de la langue française au Québec, notamment en allouant des ressources supplémentaires dédiées à la consolidation de l'enseignement du français dans le réseau d'éducation et les services de francisation et à la création culturelle de langue française.
	b.	La dénonciation de la concurrence entre les établissements collégiaux et universitaires.
	c.	La défense du développement cohérent du réseau des cégeps et des universités.
	d.	La défense et la protection des emplois.
	e.	La mise à jour des devis en fonction des effectifs de l'année 2019-2020 en fonction de l'évolution globale des effectifs pour les années à venir et ensuite le respect de ces nouveaux devis par tous les établissements.
	f.	L'opposition à l'application de l'article 73 de la Charte de la langue française concernant la langue d'enseignement dans les cégeps et universités.
	g. f.	Le renforcement des dispositions de l'article 62 du projet de loi modifiant l'article 88.3 de la Charte de la langue française en ce qui concerne les mesures que doivent prendre les collèges anglophones afin de contraindre l'admission des étudiantes et étudiants admissibles à l'enseignement en anglais au primaire et au secondaire.
	h. g.	L'appui à la limitation des effectifs recevant de l'enseignement en anglais dans un établissement francophone (nouvel article 88.0.5 de la Charte de la langue française).
	i. h.	L'application des limitations d'effectifs aux collèges privés non subventionnés avec les ajustements nécessaires en lien avec les limitations globales des effectifs.
	j. i.	L'application des limitations d'effectifs à la formation continue, à la formation sur mesure et aux activités de reconnaissance des acquis et des compétences.
	k. j.	L'appui aux mesures de limitation des effectifs étudiants dans les cégeps anglophones prévus à l'article 58 du projet de loi, qui ajoute l'article 88.0.4 à la Charte de la langue française.

	<p>↳ k. La production d'une étude sur les effets de l'application du nouvel article 88.0.12 de la Charte de la langue française portant sur l'épreuve uniforme de français dans les cégeps anglophones et une demande de précisions sur les mécanismes d'encadrement et de préparation qui devront être mis en place. Le cas échéant, la revendication par la FNEEQ des ressources appropriées afin de mettre en place ces mécanismes.</p>
2.	<p>Que la FNEEQ revendique l'assujettissement du réseau collégial québécois à la Charte de la langue française, dans le respect et la protection des emplois et de manière graduelle et organisée.</p>
3.	<p>Que la FNEEQ, à partir des réflexions en cours et d'une veille sur les effets de la mise en œuvre de la loi 14 de 2022, élabore des revendications et un plan d'action sur les moyens d'assurer la défense, la promotion et la valorisation de la langue française et de la culture québécoise. Que cette réflexion porte autant sur les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur que sur la vie économique (monde du travail), culturelle et sociale.</p>
2. 4.	<p>Que les comités de la FNEEQ approfondissent et élargissent la réflexion en intégrant les enjeux de cohérence des réseaux et de concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur francophones et anglophones induits par la dimension linguistique, particulièrement dans la grande région de Montréal, afin que la fédération prenne une position précise sur ces enjeux au conseil fédéral de mai 2022.</p>
3. 5.	<p>Que la FNEEQ se préoccupe des effets sur l'intégration des immigrants des mesures restrictives qui visent l'éducation postsecondaire du PL 96, et la loi éventuelle, ainsi que sur le potentiel de marginalisation et/ou d'exclusion des populations racisées de ces mesures.</p>
6.	<p>Qu'advenant l'application des articles 72 et 73 de la Charte de la langue française aux réseaux collégial et universitaire, la FNEEQ revendique un protocole détaillé de transition et d'intégration assurant la protection intégrale des emplois.</p>

ANNEXE 2 – ÉVOLUTION DES DEVIS DES CÉGEPS À PARTIR DES DONNÉES DU MAOB

Modèle de distribution des budgets d'investissements concernant le parc immobilier des établissements publics d'enseignement collégial ; MAOB pour « mobilier, appareillage et outillage, bibliothèque »

Cégep	99-00	2002-2003	2010-2011	MAOB 15-16	2016-2017	17-18	MAOB 20-21
Abitibi	2860	2860	2860	2860	2860	2860	2075
Abitibi-Amos							235
Abitibi-Premières nations							150
Abitibi-Val-d'Or							550
Total Abitibi							3010
Ahuntsic	6000	6000	6000	6000	6000	6000	7000
Alma	1475	1475	1475	1475	1475	1475	1475
André-Laurendeau	3700	3700	3700	3700	3700	3700	3700
Baie-Comeau	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
Beauce-Appalaches	1690	1690	1690	1690	1690	1690	1690
Beauce-Appalaches - Lac-Mégantic							141
Beauce-Appalaches - Ste-Marie							155
Total Beauce-Appalaches							1986
Bois-de-Boulogne	3225	3225	3225	3225	3225	3225	3225
Chicoutimi	3255	3255	3255	3255	3255	3255	3525
Chicoutimi - CQFA							125
Total Chicoutimi							3650
Dawson	7075	7075	7075	7075	7075	7075	7075
Drummondville	1860	1860	1860	1860	1860	1860	2000
Édouard-Montpetit	7400	7400	7400	7400	7400	7400	5800
Édouard-Montpetit - ENA							1600
Total Édouard-Montpetit							7400
François-Xavier Garneau	4900	4900	4900	5700	5700	5700	5700
Gaspésie	1365	1365	1365	1600	1365	1365	1100
Gaspésie et des Îles - Carleton							225
Gaspésie et des Îles - ÉPAQ							100
Gaspésie et des Îles - Îles-de-la-Madeleine							175
Total Gaspésie							1600
Gérald-Godin	1100	1100	1100	1100	1100	1100	1100
Granby	1500	1500	1500	1900	1500	1500	1900
Héritage	800	800	800	1000	800	800	1084
John Abbott	4500	4500	4500	5600	5600	5600	5600
Joliette	2300	2300	2300	2700	2300	2300	2700
Jonquière	4100	4100	4100	4100	4100	4100	4100
Jonquière - Charlevoix							327
Total Jonquière							4427
La Pocatière	1220	1220	1220	1220	1220	1220	1000
La Pocatière - Montmagny							220
Total La Pocatière							1220
L'Assomption	1270	1270	1270	1693	1270	1270	1693
Lennoxville	1100	1100	1100	1100	1100	1100	1100
Lévis-Lauzon	3450	3450	3450	3450	3450	3450	3450
Limouilou	6500	6500	6500	6500	6500	6500	4500
Limouilou - Charlesbourg							2000
Total Limouilou							6500

(Suite du tableau à la page suivante...)

L'avenir du français au Québec
dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement
(Rapport présenté au conseil fédéral les 7, 8 et 9 décembre 2022)

Cégep	99-00	2002-2003	2010-2011	MAOB 15-16	2016-2017	17-18	MAOB 20-21
Lionel-Groulx	3800	3800	3800	4800	4800	4800	5500
Maisonneuve	5300	5300	5300	5300	5300	5300	5300
Marie-Victorin	3500	3500	3500	3500	3500	3500	3500
Matane	800	800	800	800	800	800	800
Montmorency	4700	4700	5800	5800	6200	6200	7000
Outaouais	4350	4350	4350	4800	4350	4350	3000
Outaouais - Félix-Leclerc							1800
Total Outaouais							4800
Rimouski	3830	3830	3830	3830	3830	3830	3300
Rimouski - Centre Matapédien							230
Rimouski - IMQ							360
Total Rimouski							3890
Rivière-du-Loup	1600	1600	1600	1600	1600	1600	1600
Rosemont	2750	2750	2750	2750	2750	2750	2750
Saint-Félicien	1330	1330	1330	1330	1330	1330	1200
Saint-Félicien - Chibougamau							187
Total Saint-Félicien							1387
Sainte-Foy	5800	5800	5800	5800	5800	5800	5800
Saint-Hyacinthe	2900	2900	2900	4000	2900	2900	4300
Saint-Jean-sur-Richelieu	2650	2650	2650	3030	2650	2650	3030
Saint-Jérôme	3625	3625	3625	4300	3625	3625	4300
Saint-Jérôme - Mont-Laurier							325
Saint-Jérôme - Mont-Tremblant							170
Total Saint-Jérôme							4795
Saint-Lambert	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500
Saint-Laurent	3250	3250	3250	3250	3250	3250	3250
Saint-Lawrence	700	700	700	700	700	700	700
Sept-Îles	760	760	760	760	760	760	760
Shawinigan	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500
Shawinigan - La Tuque							91
Total Shawinigan							1591
Sherbrooke	5650	5650	5650	5650	5650	5650	5650
Sorel-Tracy	1250	1250	1250	1250	1250	1250	1250
Terrebonne	850	850	850	1675	850	850	1675
Thetford	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1130
Thetford - Lotbinière							170
Total Thetford							1300
Trois-Rivières	4630	4630	4630	5300	4630	4630	5300
Valleyfield	1800	1800	1800	2100	1800	1800	2100
Vanier	5250	5250	5250	5250	5250	5250	6000
Victoriaville	2025	2025	2025	1987	2025	2025	1530
Victoriaville - École du meuble Montréal							189
Victoriaville - École du meuble Victoriaville							268
Total Victoriaville							1987
Vieux Montréal	5400	5400	5400	5400	5400	5400	5400
	157445	157445	158545	167465	161845	161845	171160

(Source : Daniel Légaré, comité consultatif sur la tâche, FNEEQ-CSN)

ANNEXE 3 – PROTECTION DES CONDITIONS DE TRAVAIL ET DES EMPLOIS (LOI 14) | PLAN D'ACTION (réunion du regroupement cégep des 29-30 septembre 2022)

Que le regroupement cégep adopte le plan d'action pour la protection des conditions de travail et des emplois en lien avec l'application de la Loi 14 qui inclut les volets suivants :

- a. Création d'un comité *ad hoc* du regroupement cégep relatif aux impacts de l'application de la Loi 14 dans les cégeps anglophones répondant aux caractéristiques suivantes :
 - Composition : quatre (4) personnes élues en provenance des syndicats concernés, les représentant-es de la FNEEQ au comité consultatif sur la tâche (CCT) et une personne conseillère ;
 - Mandat : mener des travaux techniques (simulations, hypothèses, pistes de solution) sur l'impact appréhendé des modalités d'application de la Loi 14 sur les emplois et les conditions de travail, faire des comptes rendus réguliers de ses travaux en regroupement et assurer le lien avec les représentant-es politiques de la FNEEQ. Que ce comité travaille en étroite collaboration avec le comité de négociation et qu'il y ait un partage ainsi qu'une coopération avec le regroupement privé et ses syndicats concernés sur les enjeux communs ;
 - Libération : attribution d'une libération à une personne élue du comité afin de mener à bien les travaux. [...] ;
- b. Suivi politique de la situation dans le cadre des rencontres MES-Fédération des cégeps-AC PQ-FEC-FNEEQ ;
- c. Développement d'orientations et de revendications en regroupement cégep sur la base des travaux techniques et du suivi politique pouvant être portées, le cas échéant, au conseil fédéral ou à la réunion de l'instance conjointe de l'ASPPC ;
- d. Mise à jour du plan d'action en fonction de l'évolution de la situation ;
- e. Sensibilisation du regroupement et, le cas échéant, du conseil fédéral et de la CSN aux difficultés ainsi qu'aux enjeux créés par l'application de la Loi 14 pour les enseignant-es ;
- f. Mandat donné aux représentant-es du regroupement cégep d'exiger un moratoire sur l'application des modalités de la Loi 14 le temps que les travaux et analyses soient menés.

ANNEXE 4 : PROGRAMMES OFFERTS EN ANGLAIS DANS DES COLLÈGES FRANCOPHONES

Une recherche sommaire, difficile à compléter puisque les collèges ne sont pas obligés de publier la liste des cours et programmes qu'ils offrent (entièrement ou partiellement) en anglais, nous a permis de répertorier programmes suivants :

- Au **Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue** les programmes suivants sont offerts aux élèves autochtones, présumément en anglais :
 - Police Technology for Indigenous Police Forces ;
 - Multi-Engine Aircraft Flying Code and Flight Plane Instruments ;
 - First Nations DCS Springboard Diploma (2 sessions) ;
 - Obakwaden Project : programme unique au Québec, offrant deux sessions pour rattraper les cours du secondaire.
- Le **Cégep de la Gaspésie et des Îles** est un établissement dit bilingue (Grégoire, 2019). Il accueille des étudiantes et étudiants internationaux depuis 2015. Son service de la formation continue accueillait, à l'automne 2018, 1 500 étudiantes et étudiants chinois et indiens à son campus de Montréal, en partenariat avec un collège privé (Matrix), notamment pour des formations en Technique d'éducation à l'enfance et en Gestion de transport et logistique. Les campus francophones, en région, en accueilleraient 75.
- Le **Cégep de St-Félicien** offre :
 - Community Radio (campus principal) ;
 - Cree Land Stewardship (campus principal) ;
 - Early Childhood Education (campus principal) ;
 - Education in Childhood Services (CEC Chibougamau et campus principal) ;
 - Greeting Services, Information and Promotion of Tourism (CEC Chibougamau) ;
 - Inspection and Quality Control of Road and Municipal Works (CEC Chibougamau et campus principal) ;
 - Supervision of Hospitality Services in Native Communities (campus principal) ;
 - Management of Childcare Centres (CEC Chibougamau et campus principal) ;
 - Mineral Resources Geology (CEC Chibougamau et campus principal).
- **Cégep d'Alma** :
 - Geligatmu'g Gmitginu (Wildlife Protection) ;
 - Indigenous Police Technology.
- **Collège de Granby** :
 - International Trade.
- **Cégep Marie-Victorin** :
 - Management and Accounting Technology.
- **Cégep de Chicoutimi** :
 - Office Administration ;
 - Project Management Techniques and Tools.

MÉDIAGRAPHIE

ACFAS. (2022). *Soutenir la production et la diffusion des savoirs en français partout au pays*.

https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/MemoireAcfasConsultationsPancanadiennes2022Final.pdf

Afolabi, S. (2014). La Traduction Automatique par Opposition à La Traduction Humaine : Analyse d'un Corpus de Productions Réelles. *International Journal of Humanities and Social Science*. 4(14), pp. 213-222.

https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_14_December_2014/24.pdf

Allemand, S., et al. (2008). *Comprendre la mondialisation II*. Paris : Éditions de la bibliothèque publique d'information.

Amedegnato, O. S. (2016). De la francophonie africaine comme formation discursive. Dans L. Arrighi & A. Boudreau (Dir.), *Langue et légitimation. La construction discursive du locuteur francophone*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte.

Antane Kapesh, A. (2019). *Eukuan nin matshi-manitu innushkueu – Je suis une maudite sauvagesse*. Mémoire d'encrier.

Arcand, S. et al. (2014). La quête de reconnaissance professionnelle d'immigrants favorisant l'usage de l'anglais dans la région de Montréal : entre dissonances et ressemblances. *Recherches sociographiques*. 55 (3), pp. 485-510. <https://www.erudit.org/fr/revues/rs/2014-v55-n3-rs01677/1028376ar/>

Arrighi, L. et Boudreau, A. (2016), *Langue et légitimation. La construction discursive du locuteur francophone*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Arsenault, J. (2021, 3 novembre). Michael Rousseau vivement critiqué, *La Presse*.

<https://www.lapresse.ca/affaires/entreprises/2021-11-03/unilinguisme-du-pdg-d-air-canada/michael-rousseau-vivement-critique.php>

Arsenault, M. et al. (2022). Quelles sont les stratégies mobilisées par les organismes pour le mandat de l'immigration dans les régions hors des grands centres ? *Revue internationale de la recherche interculturelle*. 11 (1), pp. 5-18.

https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Arsenault_Alterstice11%281%29

Assemblée des Premières Nations. (2010). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*. https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncfne-fr.pdf

Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador. (2021). [Document portant sur le Projet de loi 96](#)

Assogba, Y. (2022, 11 octobre). Et si le discours de la CAQ nuisait à l'intégration des immigrants ? *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/762967/libre-opinion-et-si-le-discours-de-la-caq-nuisait-a-l-integration-des-immigrants>

Balthazar, L. (2019, 29 mai). L'échec d'une nation québécoise. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/555479/l-echec-d-une-nation-quebecoise>

Bariteau, C. (2008). Langue et dynamiques identitaires au Québec. Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 433-439). Anjou, QC : Fides.

Bélanger, A., Lachapelle, R. et Sabourin, P. (2011). *Persistance et orientation linguistiques de divers groupes d'allophones au Québec*. Office québécois de la langue française.

https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2011/20110909_Persistance_orientation.pdf

Bélanger, P., Daniau, S. & Meilleur, J.-F. (2010). « La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs – Rapport synthèse ». Montréal : Commission Paritaire du marché du travail (CPMT). http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cpmt/for_base_pme/for_base_pme.pdf

Bélisle, M. (2022). *La balado de Fred Savard*, saison 4, épisode 13, 22 janvier 2022.

<https://www.fredsavard.com/balado/episode/s4-ep13-godefroy-laurendeau-et-mathieu-belisle/141>

Bernard, A. (2008). Les répercussions sociales et politiques de la Loi 101. Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 360-368). Anjou, QC : Fides.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*, Armand Colin.

Bock-Côté, M. (2020, 5 janvier). Francophones hors Québec : le vrai portrait, Entretien avec Jacques Houle, Il faut s'ouvrir les yeux. *Le Journal de Montréal*.

<https://www.journaldemontreal.com/2020/01/05/francophones-hors-quebec--le-vrai-portrait-entretien-avec-jacques-houle>

Bortolus, A. (2012). Running Like Alice and Losing Good Ideas : On the Quasi-Compulsive Use of English by Non-native English Speaking Scientists. *AMBIO*, 41(7), 769-772. <https://doi.org/10.1007/s13280-012-0339-5>

Bouchard, G. et Taylor, Ch. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66284>

Boudreau, J.-P. (2019). Innovation au CAF d'Ahuñtsic : des élèves allophones s'impliquent dans la communauté pour améliorer leur français oral. *Correspondance*, 11 février 2019.

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/category/oral/feed?action=genpdf&id=31117>

Brossard, N. et al. (2018). *La théorie, un dimanche*. Éditions du Remue-ménage.

Carle, S. (2013). Organisation de cours de mise à niveau en français pour des élèves allophones : Pistes de réflexion. *Correspondance*, 19(1). https://correspo.ccdmd.qc.ca/site_original/Corr19-1/8.html

Carrier, L. (2022, 23 novembre). Confusion autour des bourses, *La Presse*.

<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-11-23/programme-de-mobilite-etudiante-parcours/confusion-autour-des-bourses.php>

Castonguay, C. (2021). *Le français en chute libre : la nouvelle dynamique des langues*. Montréal : Mouvement Québec français.

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). (2021). *Littéracie au Québec : un bilan qui s'améliore, des enjeux qui persistent*.

<http://www.cdeacf.ca/actualite/2021/03/29/litteratie-quebec-bilan-samelio-re-enjeux-persistent>

Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM). (2022). *Programme PELO*.

<https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/programme-enseignement-langues-origine/>

Chartrand, S. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf0476/68675ac.pdf>

Chouinard, T. (2022, 29 mai). Congrès de la CAQ, Le Québec risque de devenir « une Louisiane », dit Legault. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2022-05-29/congres-de-la-caq/le-quebec-risque-de-devenir-une-louisiane-dit-legault.php>

Collard, N. (2017, 5 février). La littérature pour bâtir des ponts. *La Presse*.

<https://www.lapresse.ca/arts/livres/201702/10/01-5068246-la-litterature-pour-batir-des-ponts.php>

Comité école et société, FNEEQ-CSN. (2018). *La formation des maîtres, enjeux et débats*. Document présenté au conseil fédéral les 5, 6 et 7 décembre 2018. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%AAtres.pdf>

Comité école et société, FNEEQ-CSN. (2021). *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation*.

Document présenté au 33e Congrès de la FNEEQ du 1er au 4 juin 2021. - https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-05-10_Dossier-PPP-en-education_CES_FINAL.pdf

Conseil des Atikamekw de Manawan et Conseil de la Nation Atikamekw. (2020). *Principe de Joyce : Mémoire présenté par le Conseil des Atikamekw de Manawan et le Conseil de la Nation Atikamekw au gouvernement du Canada et au gouvernement du Québec*.

https://principedejoyce.com/sn_uploads/principe/Principe_de_Joyce_FR.pdf

Conseil du patronat du Québec. (2021). *Le français comme langue de travail au Québec. Résultats de la consultation des membres et positionnement*.

https://www.cpq.qc.ca/workspace/uploads/files/francais_comme_langue_de_travail2021.pdf

Conseil supérieur de la langue française. (2011). *La langue d'enseignement au cégep : Avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2103977>

Conseil supérieur de la langue française (2021). *La formation en anglais dans les établissements universitaires francophones du Québec*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4372027>

Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs47936>

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/08/50-0485-AV-anglais-au-primaire.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2019-a). *Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0513-ER-alphabetisation-immigrants.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2019-b). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>

Corbeil, J.-P. (2021). Sortir des ornières de la démolinguistique classique : mieux comprendre l'évolution du français au Québec / Recension de F. Lacroix, *Pourquoi la loi 101 est un échec*. Montréal, Boréal, 2020, 264 p. *Recherches sociographiques*, 62(1), 191–205. <https://doi.org/10.7202/1082618ar>

Corbeil, J.-P. et Houle, R. (2013). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal : Rapport de l'étude*. Office québécois de la langue française. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2013/20130823_trajectoires-et-langue-usage-public.pdf

CSN. (2021). *Mémoire présenté par la CSN à la Commission de la culture et de l'éducation sur le projet de loi no 96, Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_176815&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

CSN. (2022). *Orientations de la CSN en éducation et en enseignement supérieur. Au-delà de la pandémie*. https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/2022-09_publications-csn_plateforme-education_csn.pdf

Cucchi, M. (2022, 31 mars). Le Principe de Joyce doit être considéré dans la Loi sur la santé. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1873214/principe-joyce-reforme-sante-autochtone-atikamekw-loi-rapport-viens>

David, M. (2022, 15 novembre). Les dinosaures linguistiques, *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/770809/chronique-un-autre-coup-d-epee-dans-l-eau>

Davis, A. (2020). *Femmes, race et classe*. Des Femmes.

Dawson, C. (2020). *Là où je me terre*. Éditions du Remue-ménage.

De Freydefont, C. (2019). *Between Language and Identity : The Impact of Bill 101 on the Integration of the Allophone Visible Minority Immigrants in Quebec*. Université McGill. (PDF) [Between Language and Identity : The impact of Bill 101 on the Integration of the Allophone Visible Minority Immigrants in Québec \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/348111111_Between_Language_and_Identity_The_impact_of_Bill_101_on_the_Integration_of_the_Allophone_Visible_Minority_Immigrants_in_Qu%C3%A9bec)

Delâge, D. (2008). Blancs et Amérindiens. Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 57-60). Anjou, QC : Fides.

Deneault, A. (2020). *Bande de colons – Une mauvaise conscience de classe*. Lux Éditeur.

Despaties, A.-L. (2021, 11 novembre). Sombre diagnostic sur la maîtrise du français au cégep. *Radio Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1838862/sombre-diagnostic-maitrise-francais-cegep-temoignages-professeurs>

- Dion-Viens, D. (2016, 6 septembre). L'anglais intensif aurait des impacts positifs pour les élèves en difficulté. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2016/09/06/langlais-intensif-aurait-des-impacts-positifs-pour-les-eleves-en-difficulte>
- Dufour, E. (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française* 70(4). <https://www.erudit.org/fr/revues/haf/2017-v70-n4-haf03137/1040572ar.pdf>
- Duhaime, É. N. (2021). *Les étudiants internationaux au collégial : portrait, tendances et enjeux*. Montréal : Institut de recherche en économie contemporaine (IREC), printemps 2021. <https://irec.quebec/ressources/publications/IREC-Etudiants-internationaux-au-collegial.pdf>
- Dutrisac, R. (2022, 25 mars). Piètre français langue seconde. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/691047/projet-de-loi-96-pietre-francais-langue-seconde>
- Duval, A. (2022, 9 juin). Immigration : Québec incapable de fournir des études sur sa capacité d'accueil. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1889568/ministere-immigration-quebec-incapable-de-fournir-etudes-capacite-daccueil-seuils-50000>
- École des sciences de la gestion. (2022). Cours offerts en anglais | 1^{er} et 2^e cycles, ESG UQÀM. <https://esg.uqam.ca/cours-en-anglais/>
- Éditeur officiel du Québec. (2022-a). *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. 1er juin 2022, <https://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2022C14F.PDF>
- Éditeur officiel du Québec. (2022-b). Chapitre C-11, *Charte de la langue française*, 1^{er} juin 2022, <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>
- Education First. (2021). *Un classement de 112 pays et régions par compétences en anglais*. <https://www.ef.fr/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-french.pdf>
- Falardeau, P. (1985). *Elvis Gratton* [film cinématographique]. ACPAV.
- FEC-CSQ. (2021). *Reprenre le chemin de l'égalité des chances*. https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2021/03/2021-149_BrochReussite_FEC_E4.pdf
- Fédération des cégeps (par Carole Lavoie, consultante). (2019). *Réflexion sur la réussite étudiante dans le réseau collégial public – Rapport préliminaire*.
- Fédération des cégeps. (2020). *Consultation sur le Programme de l'expérience québécoise – PEQ : Mémoire de la Fédération des cégeps présenté au ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration*. <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2020/03/peq-memoire-2020-03-11-vf.pdf>
- Fletcher, R. (2021, 3 septembre). *Quebec parents saying raising bilingual children is a priority*. Global News. <https://globalnews.ca/news/8162699/quebec-parents-raising-bilingual-children-priority/?fbclid=IwAR2soB9xNwj0f9Y-ly1cHahUtodUFqLxexLK4ijnO9dwa6VVpGLIMvljJgA>

Floc'h, B. et Bherer, M.-O. (2013, 3 juin). L'anglais, chance ou danger pour le français ? *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/idees/article/2013/06/03/l-anglais-chance-ou-danger-pour-le-francais_3422969_3232.html

FNEEQ-CSN. (2021-a). *Mémoire de la FNEEQ-CSN dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-02-23_Memoire-sur-la-reussite_MES_FINAL.pdf

FNEEQ-CSN. (2021-b). *La parole est aux actes, Propositions des syndicats et recommandations*.
https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Point-15_no-4_PROPOSITIONS-SYNDICATS_RECOMMANDATIONS_final_V5.pdf

FNEEQ-CSN. (2021-c). *Recommandations adoptées – Questions de privilège*, 33^e congrès fédéral, juin 2021,
https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-09-RECOMMANDATIONS-ADOPTES_Questions-privilege_33e-congres-FNEEQ.pdf

FNEEQ-CSN. (2021-d). *Projet de loi no 96 Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. AVIS présenté par la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale, 16 septembre 2021. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-09-16_AVIS-sur-PL-96_FNEEQ-CSN_final.pdf

FNEEQ-CSN. (2022-a). *Recommandations adoptées*, Conseil fédéral no 4, 8 septembre 2022,
https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/01_RECOMMANDATIONS-ADOPTES%CC%81ES-CF-4_extra_2022-09-08.pdf

FNEEQ (2022-b), *Cahier des demandes sectorielles du personnel en francisation*, octobre 2022, 19 p.

Fontaine, N. (2017). *Manikanetish*. Mémoire d'encrier.

Fontaine, N. (2019). *Shuni : ce que tu dois savoir, Julie*. Mémoire d'encrier.

Forlot, G. (2014). De l'anglais dominant dans l'éducation : contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques. *Trema*, 42 - <http://journals.openedition.org/trema/3169> ; DOI : 10.4000/trema.3169

Fortier, M. (2020, 27 janvier). Feu vert à deux DEC bilingues à Montréal, *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/571591/feu-vert-a-deux-dec-bilingues>

Fournier, P. (2007). *Aptitude ou attitude ? : Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial*.
https://cdi.merici.ca/grasset/predicteurs_anglais.pdf

Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne : Déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes du nord canadien*.
https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf

Frath, P. (2018). Langues et connaissances : L'impact de l'anglicisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. *Grief*, 5, 25-39. <https://doi.org/10.3917/grief.181.0025>

Frozzi, J. (2014). L'interculturalisme et la Commission Bouchard-Taylor. Dans *L'interculturel au Québec : Rencontres historiques et enjeux politiques*. Chapitre 2. Presses de l'Université de Montréal.
Doi :10.4000/books.pum.5439 <https://books.openedition.org/pum/5439?lang=fr>

Frozzini, J. et Gratton, D. (2015). Travail migrant temporaire et précarisation. *Vie économique*, 7, (1), p. 1-10.

Frozzini, J. (2017). Travailleuses et travailleurs étrangers temporaires au Saguenay-Lac-Saint-Jean : besoins, problématiques et structures. Dans Marie Fall, Danielle Maltais et Suzanne Tremblay (dir.), *Vivre ensemble dans les régions du Québec : défis et enjeux contemporains*. (p. 31-51). Chicoutimi : Groupe de recherche et d'intervention régionales, Université du Québec à Chicoutimi.

Gagné, P. et Popica, M. (2018). Le français langue seconde dans les cégeps anglophones : perceptions et motivation des élèves. *Correspondance*. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/correspondance-le-francais-langue-seconde-dans-les-cegeps-anglophones-perceptions-et-motivation-des-eleves.pdf>

Gagnon, C. & Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française, février 2018.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3444424>

Gellner, E. (1989). *Nations et nationalisme*. Paris, Payot.

Gervais, L.-M. (2011, 28 février). Anglais intensif : Beauchamp défend l'approche de Charest. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/317763/anglais-intensif-beauchamp-defend-l-approche-de-charest>

Gervais, L.-M. (2017, 24 novembre). La francisation au Québec est un fiasco, dit le rapport de la vérificatrice générale. *Le Devoir*. <https://media1.ledevoir.com/societe/513729/la-francisation-rate-sa-cible-dit-le-rapport-de-la-verificatrice-generale>

Gervais, L.-M. (2022, 18 février). Les régions plus touchées par les refus d'étudiants étrangers. <https://www.ledevoir.com/societe/676302/immigration-les-regions-plus-touchees-par-les-refus-d-etudiants-etrangers>

Gervais, L.-M. (2022, 13 septembre). Un programme modèle de francisation en milieu de travail largué par Québec. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/755394/immigration-un-programme-modele-de-francisation-en-milieu-de-travail-largue-par-quebec>

Gervais, L.-M. et Fortier, M. (2022, 8 juin). Tout le monde nous a abandonnés. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/720246/tout-le-monde-nous-a-abandonnes>

Gouvernement du Canada. (2016). *Statistiques sur les langues officielles au Canada*.
<https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/statistique.html>

Gouvernement du Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/spl/francais-langue-pour-tout-le-monde.pdf>

Gouvernement du Québec (2009). *Évaluation du programme. Programme d'enseignement des langues d'origine*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/programme-enseignement-langues-origine/>

Gouvernement du Québec. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès – Rapport final*.

https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf

Gouvernement du Québec (2020). *Guide à l'attention de parents Épreuves uniques*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Guide_parents_ALS_Base_5e_Sec.pdf

Gouvernement du Québec. (2021). *Opération main-d'œuvre – Mesures ciblées pour certains secteurs prioritaires*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/emploi-solidarite-sociale/publications/operation-mainoeuvre>

Gouvernement du Québec (2022). *Loi sur l'instruction publique*. Légis Québec.

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/l-13.3,%20r.%208>

Gratton, D. (2013). *Préoccupations et attentes en réadaptation physique dans des contextes pluralistes : vers un cadre théorique interculturel*. Thèse. Montréal. (Québec, Canada), Université de Montréal, Doctorat en Anthropologie.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10790/Gratton_Danielle_2012_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Grim, N. (2018, 19 mars). L'Algérie à l'épreuve de la mondialisation : la maîtrise de l'anglais et du français, désormais requise. *Algérie eco*. <https://www.algerie-eco.com/2018/03/19/lalgerie-a-lepreuve-de-la-mondialisation-la-maitrise-de-langlais-et-du-francais-desormais-requise/>

Hébert, V. (2021). *L'anglais en débat au Québec*. Mythes et cadrages. PUL.

Hobsbawm, E. (1992). « Introduction », *Nations et nationalisme depuis 1780. Programme, mythe, réalité*. Paris, Gallimard.

Hombert, J.-M. (dir.) (2005). *Aux Origines des langues et du langage*. Fayard.

Houle, J. (2019). *Disparaître ? Afflux migratoire et avenir du Québec*. Montréal, Liber.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2022). *Budget du Québec 2022-2023 : des investissements éducatifs sous le signe de l'Opération main-d'œuvre*. <https://icea.qc.ca/fr/actualites/budget-du-qu%C3%A9bec-2022-2023-des-investissements-%C3%A9ducatifs-sous-le-signe-de-l%E2%80%99op%C3%A9ration>

Institut de la statistique du Québec (2020), *Enquête sur les exigences linguistiques auprès des entreprises, des municipalités et des arrondissements de Montréal*.

<https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2020/rapport-descriptif-exigences-linguistiques-mtl.pdf>

Institut de la statistique du Québec (2021). *Le bilan démographique du Québec. Édition 2021*. Québec, L'Institut. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2021.pdf>

- Institut de la statistique du Québec. (2022). Migrations entre le Québec et les autres provinces canadiennes. *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERULYPL524-207171465331-5Mu&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_sectr=498&p_id_raprt=708
- Kirilova, L. (2016). *Orientations de la motivation à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol langues secondes au primaire : une étude comparative*. UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7920/1/031384581.pdf>
- Kushner, E. (2002). L'anglais comme langue globale : problèmes, dangers, opportunités. *Diogenes* 2002/2 (no 198), pp. 21 à 28. <https://www.cairn.info/revue-diogene-2002-2-page-21.htm>
- Labbé, J. (2022, 21 avril) Aucun francophone au CA : le CN promet de « corriger la situation ». *Radio-Canada*, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1877942/canadian-national-conseil-administration-langue-francaise>
- Labelle, M. (2008). Les intellectuels québécois face au multiculturalisme : hétérogénéité des approches et des projets politiques. *Canadian Ethnic Studies*, vol. 40, n° 1, pp. 33-56. <https://muse.jhu.edu/article/270810>
- Lacoste, Y. (2004). Pour une approche géopolitique de la diffusion de l'anglais. *Hérodote* 2004/4, n° 115, pp. 5 à 9.
- Lacoursière, B. (2007). *Le mouvement étudiant au Québec de 1983 à 2006*, Montréal, Sabotart.
- Lacroix, F. (2020). *Pourquoi la Loi 101 est un échec*. Montréal, Boréal.
- Lacroix, F. (2022, 20 avril). Un jovialisme sans nuances. *L'Aut'journal*. <https://lautjournal.info/20220420/un-jovialisme-sans- nuances>
- Laflamme, M. (2022, 24 avril). Les grandes sociétés canadiennes sont insensibles à la dualité linguistique du pays. *Radio-Canada*, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1878390/grandes-societes-canadiennes-insensibles-dualite-linguistique>
- Lalonde, M. (1968). *Speak White*.
- Laporte, G. (2000). Déclaration d'indépendance du Bas-Canada (1838). *Les Patriotes de 1837 à 1838 : Les Rébellions du Bas-Canada*. <http://www.1837.qc.ca/1837.pl?out=article&pno=document62>
- Larocque, S. (2022, 1er septembre). Le français ne fait pas partie des priorités du PDG de Couche-Tard, *Journal de Montréal*, <https://www.journaldemontreal.com/2022/09/01/le-francais-ne-fait-pas-partie-des-priorites-du-pdg-de-couche-tard#:~:text=%C3%80%20la%20t%C3%AAte%20d'Alimentation,comprend%20toujours%20pas%20le%20fran%C3%A7ais.>
- Leclerc, J. (2022). *L'aménagement linguistique dans le monde*. <https://axl.cefan.ulaval.ca/>
- Ledent, J., Mc Andrew, M. et Pinsonneault, G. (2016, 19 mai). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 122–141. <https://doi.org/10.7202/1036419ar>

Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social*. Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en sciences des religions. [UQAM | Bibliothèques | Depot institutionnel](#)

LIRES. (2022). *La place du français dans l'enseignement supérieur au Québec* [Résumé].
<https://www.lires.ca/francais>

Loranger, F. (1970). *Médium saignant*. Leméac.

Magnan, M.-O., Grenier, V. et Darchinian, F. (2015). Stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration à Montréal : motifs de choix des institutions postsecondaires anglophones et francophones. *Cahiers canadiens de sociologie*, 40 (4), décembre 2015. DOI : 10.29173/cjs22913

Martel, Y. (2011). *Life of Pi : a novel*. Vintage Canada.

Maynard, R. (2018). *Noires sous surveillance. Esclavage, répression et violence d'État au Canada*. Mémoire d'encrier.

McGill. (2022, 16 mars). *More than half of student who took part in survey on Law 21 say they will leave Quebec to find work*.

McKenna, A. (2022, 3 octobre). Le Québec est anglais. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/760863/le-quebec-est-anglais>

Micone, M. (2021). *On ne naît pas Québécois, on le devient*. Del Busso éditeur.

Mikana. (2022). *La Boîte à outils décoloniale : Parcours éducatif*. https://www.mikana.ca/wp-content/uploads/2022/06/FR_Parcours_educatif_final_juin2022_V2.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire Enseignement primaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentati on-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022-a). *Programme de formation de l'école québécoise : Anglais, langue seconde, 1^{er} cycle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-premier-cycle-secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022-b). *Programme de formation de l'école québécoise : Anglais, langue seconde, 2^e cycle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-deuxieme-cycle-secondaire_FR.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022-c). *Programme de formation de l'école québécoise : Domaine des langues*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation (2022-d). *Soutien au milieu scolaire 2022-2023 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle : Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Anglais, langue seconde : Enseignement primaire, premier cycle.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2006.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017-a). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017-b). *General Education Components : Extracts from programs leading to a Diploma of College Studies (DCS).*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VA.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022). Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/programme-enseignement-langues-origine/>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021-a). *Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur : Portrait statistique.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Portrait-stat-etudiants-internationaux.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021-b). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022-a). *Épreuve uniforme d'anglais.*

<https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/anglais>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022-b). *Épreuve uniforme de français.*

<https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022-c). *Régime budgétaire et financier des cégeps – Année scolaire 2022-2023*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Regle-budgetaire-cegeps/Regime-budgetaire-financiers-cegeps-mai-2022.pdf?1652888114>

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. (2013). *Marking Guide : Ministerial examination of college English language of instruction and literature*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/ES/Epreuve_uniforme/English_examination_Marking_guide.pdf?1618426194

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. (2014). *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. (2015). *Épreuve uniforme de français. Langue d'enseignement et littérature : Guide de correction*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Epreuve_francais_Guide_correction.pdf

Miron, G. (1998). *L'homme rapaillé*. Montréal, QC : Typo.

Monière, D. (2008). Le français et l'émergence du sentiment nationaliste. Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 153-160). Anjou, QC : Fides.

Mouvement Québec français, (2018, 25 juillet). *Francisation : Les COFI seraient une importante part de la solution*. <https://quebecfrancais.org/francisation-les-cofi-seraient-une-importante-part-de-la-solution/>

Mufwene, S. (2016). *Évolutions différentielles du français*. Dans Arrighi et Boudreau, *Langue et légitimation* (2016), PUL.

Muzzo, E. (2022, 13 janvier). La francophonie, parent pauvre du postsecondaire. *Francopresse*. <https://francopresse.ca/2022/01/13/la-francophonie-parent-pauvre-du-postsecondaire/>

Nadeau, J.-B. (2022, 23 avril). La FAE déplore un manque flagrant de coordination en francisation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/701445/enseignement-du-francais-un-manque-flagrant-de-coordination-en-francisation>

Nungak, Z. (2017). *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : le combat des Inuit du Québec pour leurs terres ancestrales*. Boréal.

Nussbaum, N. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats.

OCDE. (2020). Intégrer les immigrants pour stimuler l'innovation au Québec, Canada. *Revue de l'OCDE sur la création locale d'emplois*. OECD, Paris. <https://doi.org/10.1787/2b41b9e8-fr>

Office québécois de la langue française. (2017). *Langue et éducation au Québec : Enseignement collégial*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude2.pdf

Office québécois de la langue française. (2021). *Langues utilisées dans diverses situations de travail au Québec en 2018*. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2021/etude-langues-utilisees-situations-travail-2018.pdf>

Office québécois de la langue française. (2022). *Portrait du revenu d'emploi au Québec en 2015 selon les langues utilisées au travail*.

https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2022/2022_etude_revenu-emploi-selon-langues-utilisees-travail.pdf

Ouillon, C. (2016). *L'affirmation des liens entre la langue française et la culture québécoise pour valoriser la langue française*. https://partoutlaculture.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2018/06/Rapport_Conrad_Ouillon_20160628_15h30.pdf

Oustinoff, M. (2013). La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation. *Revue française en sciences de l'information et de la communication*. <https://journals.openedition.org/rfsic/328>

Pamou, L. (2020, 15 mai). La survie de programmes des universités francophones menacée par la COVID-19. *Radio-Canada Manitoba*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1703460/education-francais-manitoba-alberta-milieu-minoritaire>

Paul, G. (2021, 11 juin). *Pensionnats pour Autochtones : qu'en était-il au Québec ?* Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1800564/pensionnats-autochtones-histoire-quebec-marie-pierre-bousquet>

Paré, I. (2022, 28 septembre). Quel traitement les aspirants premiers ministres ont-ils réservé au français lors du débat des chefs ? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/759345/elections-quebec-2022-le-francais-du-debat-des-chefs>

Payette, L. et Mercier, J.-F. (1989 [2007]). *Disparaître. Le sort inévitable de la nation française d'Amérique ?* Office national du film du Canada.

Pearson, M.-C. (2016). *L'anglais au collégial : identifier les caractéristiques des étudiants pour comprendre leur maîtrise de la langue* [résumé de mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9587>

Pelletier-Baillargeon, H. (2008). Le discours nationaliste (1850 à 1920). Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 245-249). Anjou, QC : Fides

Piché, V. (2019). Immigration et intégration : existe-t-il un seuil optimal ? *Vivre ensemble, Le Websine*. https://cjf.qc.ca/vivre-ensemble/webzine/article/immigration-et-integration-existe-t-il-un-seuil-optimal/#_ednref3

Pillier, L. (2019, 5 avril). Le français en Afrique : l'OIF trop optimiste ? *L'Express*. <https://l-express.ca/le-francais-en-afrique-loif-trop-optimiste/>

Pilon-Larose, H. (2022, 22 juin). *Québec accusé de vouloir appauvrir les professeurs en francisation*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2022-06-22/quebec-accuse-de-vouloir-appauvrir-les-professeurs-en-francisation.php>

Piotte, J.-M. (2007). *Les Neufs clés de la modernité*. Québec-Amérique.

Plourde, M. et Georgeault, P. (2008). *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Anjou, QC : Fides.

- Pontbriand, I. (2015). Rapport Demers : Petit maillon d'un grand projet de transformation de l'enseignement collégial. *De vive voix*, 2(33). <https://seeclg.files.wordpress.com/2013/09/rapport-demers-petit-maillon.pdf>
- Proulx-Trottier, C. (2017, 15 mars). Le vrai défi de la classe d'accueil à l'école publique. *Le réseau EdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/le-vrai-defi-de-la-classe-daccueil-a-lecole-publique/?lang=fr>
- Provost, A.-M. (2022, 18 août). Le français poursuit son déclin au Québec comme au Canada. *Le Devoir*, <https://www.ledevoir.com/societe/745935/le-francais-comme-langue-parlee-principale-poursuit-son-declin-au-quebec-et-au-canada>
- Radio-Canada. (2021, 12 avril). Licenciement massif et annulation de 69 programmes à l'Université Laurentienne. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1784144/nord-ontario-enseignement-francais-programmes-abolis>
- Radio-Canada. (2021, 7 juin). Les pensionnats autochtones en 7 questions. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1799250/guide-pensionnats-autochtones-reponses-questions>
- Radio-Canada. (2022, 19 mai). Québec allégera les droits de scolarité de certains étudiants étrangers. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1884725/etudiants-etrangers-exemption-frais-scolarite-boulet>
- Râche, G. (2002). *Le dépistage du sous-classement aux tests de classement en anglais, langue seconde, au collégial (résumé)*. PAREA. https://mobile.educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1012/raiche_PAREA_2001_depistage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Razack H., S. (2011). *La chasse aux musulmans. Évincer les musulmans de l'espace politique*. Lux, coll. Futur Proche.
- Rocher, G. (2008). La Charte de la langue française, ou Loi 101 (1977). Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 339-353). Anjou, QC : Fides.
- Root, J., Gates-Gasse, E., Shields, J., & Bauder, H. (2014). Discounting immigrant families: Neoliberalism and the framing of Canadian immigration policy change. *Ryerson Centre for Immigration & Settlement (RCIS) Working Paper No, 7*.
- Rousseau, G. (2017, 22 août). La Loi 101, des grands progrès aux grands reculs. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/506204/la-loi-101-des-grands-progres-aux-grands-reculs>
- Roy, M. (2009). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques : La réforme des programmes de 1993. *Correspondance*, 15(2). https://correspo.ccdmd.qc.ca/site_original/Corr15-2/Litterature.html#a1
- Sabourin, P., Dupont, M. et Bélanger, A. (2010). *Analyse des facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'île de Montréal*, Institut de recherche sur le français en Amérique. <http://languedutravail.org/sites/default/files/Analyse%20des%20facteurs%20orientant%20les%20francophones%20et%20les%20allophones%20dans%20le%20choix%20d%E2%80%99un%20c%C3%A9gep%20sur%20l%E2%80%99%C3%8Eile%20de%20Montr%C3%A9al.pdf>

- Sanschagrín, D. (2018, mars-avril). L'indépendantisme québécois en reconfiguration. *Relations*.
<https://cjf.gc.ca/revue-relations/publication/article/lindependantisme-quebecois-en-reconfiguration/>
- Sarrasin, R. (1994). Bilinguisme et biculturalisme chez les atikamekw. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 19(2), 165–181. <https://doi.org/10.2307/1495247>
- Sarrazin, M-C. (2008). Le français, langue de la participation civique. Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 567-573). Anjou, QC : Fides.
- Schué, R. (2020, 17 novembre). Recrutement intense, cours en anglais : le lucratif marché des étudiants indiens. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1749970/immigration-quebec-inde-matrix-canada-soucons-etudes?fromApp=applInfoles&partageApp=applInfoIOS&accesVia=partage>
- Schué, R. (2020, 26 novembre). Québec lance des enquêtes sur le réseau de collèges privés. *Radio-Canada*.
https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1752347/quebec-enseignement-upac-colleges-matrix-rising-phoenix?partageApp=rcca_appmobile_appinfo_android
- Schué, R. (2021, 10 février). Québec veut combler les « failles » exploitées par des collèges privés. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1769443/quebec-failles-colleges-privés?fromApp=applInfoles&partageApp=applInfoIOS&accesVia=partage>
- Schué, R. (2021, 22 avril). Les collèges privés diminuent le poids du français au Québec, montre une étude. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1787074/colleges-privés-quebec-immigration-enseignement-enquetes>
- Schué, R. (2021, 27 mai). Le recrutement d'étudiants indiens dans les collèges privés toujours en plein essor. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1796121/inde-etude-quebec-colleges-privés-gouvernement-enquete?fromApp=applInfoles&partageApp=applInfoIOS&accesVia=partage>
- Scott, G. (1988). *Héroïne*. Éditions du Remue-ménage.
- Sharma, N. (2001). On being not Canadian: The social organization of "migrant workers" in Canada. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 38(4), 415-439.
- Sharma, N. R. (2006). *Home economics: Nationalism and the making of 'migrant workers' in Canada*. University of Toronto Press.
- Sociopol. (2021). *Études postsecondaires dans la langue de la minorité : Portrait et analyse des enjeux*.
<https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa?tab=5248896>
- Statistique Canada. (2020, 21 août). *Population selon la langue parlée le plus souvent à la maison et la géographie, 1971 à 2016*. Tableau 15-10-0008-01. <https://doi.org/10.25318/1510000801-fra>
- Statistique Canada. (2022, 13 janvier). *Les langues de travail des employés selon la taille des organisations, 2016*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/220113/dq220113b-fra.pdf?st=ZlWr-Eds>
- Statistique Canada. (2022, 9 février). *Série « Perspective géographique ». Recensement de 2021*. Numéro 98-404-X2021001 au catalogue de Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/index.cfm?lang=f>

Statistiques Canada. (2022, 5 avril). *Regards sur la société canadienne : La langue de travail des diplômés d'établissements postsecondaires de langue française, de langue anglaise ou bilingues.*

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2022001/article/00003-fra.pdf?st=graHJwix>

St-Onge, S. et al. (2021). Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada.

ACFAS. https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/rapport_francophonie_final.pdf

Stoyanova-Georgieva, I. (2021). Machine translation post-editing – Current situation and the future of translator training in Bulgaria. *Studies in Linguistics, Culture, and FLT*, 9(3), 63-75.

<https://doi.org/10.46687/AGZJ3808>

Thiam, P. S. (2013, 7 mars). La langue anglaise doit s'imposer. *Sud Quotidien*.

<https://www.courrierinternational.com/article/2012/10/18/la-langue-anglaise-doit-s-imposer>

Truchot, C. (2010, 21 novembre). L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question. *Diploweb.com : la revue géopolitique*. -

https://www.diploweb.com/spip.php?page=spipdf&spipdf=spipdf_article&id_article=686&nom_fichier=article_686

Universités Canada. (2022). *Frais de scolarité (en dollars canadiens) pour les étudiants canadiens et étrangers inscrits à un programme en arts et humanités en 2021 – 2022.*

<https://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/frais-de-scolarite-par-universite/>

Vachet, B. (2021, 3 septembre). Le postsecondaire en français, un enjeu de la campagne fédérale. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1821393/postsecondaire-francais-campus-st-jean-alberta-universite-sudbury-universite-moncton-avenir>

Vailles, F. (2022, 19 avril). Les étudiants internationaux transforment les universités. *La Presse*.

<https://www.lapresse.ca/affaires/chroniques/2022-04-19/financement-universitaire/les-etudiants-internationaux-transforment-les-universites.php>

Vaugeois, D. (2008). Une langue sans statut. Dans M. Plourde & P. Georgeault (Édit.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 109-121). Anjou, QC : Fides.

Veltman, C. (2022-a). Le français au Québec : la contribution extraordinaire de l'immigration allophone.

Études sociolinguistiques. La situation linguistique au Québec. <https://mobilitelinguistiqueveltman.net/wp-content/uploads/2022/05/Contribution-du-groupe-allophone-au-francais.pdf>

Veltman, C. (2022-b). Lecture sociolinguistique du recensement canadien : succès inespéré de la Loi 101.

Études sociolinguistiques. La situation linguistique au Québec. <https://mobilitelinguistiqueveltman.net/wp-content/uploads/2022/03/analyse-sociolinguistique-du-recensement-canadien-pour-web-brun.pdf>

Verboczy, A. (2016). *Rhapsodie québécoise : itinéraire d'un enfant de la Loi 101*. Boréal.

Vieux-Fort, K., Pilote, A. et Magnan, M-O. (2020). Choisir un cégep anglophone au Québec : l'expérience de jeunes francophones. *Éducation et francophonie*, vol. 48 no 1, 122-143, printemps 2020.

<https://doi.org/10.7202/1070103ar>

Wallerstein, I. (1997). Universalisme, racisme, sexisme : les tensions idéologiques du capitalisme. Dans É. Balibar et I. Wallerstein (dir.). *Race, nation, classe : les identités ambiguës* (pp. 70-81). La Découverte.

Wallraff, B. (2011, 25 janvier). Les paradoxes d'une domination. L'anglais universel peut-être, mais fragile. *Courrier International*. <https://www.courrierinternational.com/article/2001/02/01/l-anglais-universel-peut-etre-mais-fragile>

Warren, J.-P. (2008). L'Opération McGill français. Une page méconnue de l'histoire de la gauche nationaliste. *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), hiver 2008, 97–115. <https://doi.org/10.7202/1056138ar>