



Avis

Sur le

Rapport du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial

Présenté par la

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec-CSN

(10 mai 2023)

Présentation de la FNEEQ

Fondée en 1969, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) est l'une des 8 fédérations affiliées à la CSN. Elle compte plus de 35 000 membres en provenance de 103 syndicats. La FNEEQ rassemble des enseignantes et des enseignants œuvrant dans tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université, tant dans le secteur public que dans le secteur privé. La FNEEQ se démarque par le fait qu'elle représente la majorité des enseignantes et des enseignants du collégial, soit près de 85 % d'entre eux, sur tout le territoire du Québec. Elle représente aussi la majorité des personnes chargées de cours à l'université. Elle compte dans ses rangs 45 syndicats dans les cégeps, 9 au collégial privé et 13 dans les établissements universitaires. La FNEEQ est l'organisation syndicale la plus représentative de l'enseignement supérieur au Québec.

Table des matières

Introduction.....	1
Accès aux mesures d'aide.....	1
Le numérique dans les établissements scolaires	3
Méthodologie employée et cohérence du système d'éducation au Québec	5
Conclusion	11

INTRODUCTION

En février 2020, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Jean-François Roberge, a annoncé la tenue du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur, qui visait un certain nombre d'objectifs inscrits dans le Plan stratégique 2019-2023 de son ministère. La pandémie de COVID-19 a, bien évidemment, ralenti les travaux qui ont repris à l'hiver 2021. La FNEEQ a participé aux cinq journées d'échanges inter-ordres qui se sont tenues en février et a, par la suite, présenté un mémoire comportant neuf recommandations¹ dans lequel elle a formulé plusieurs mises en garde, notamment contre la préséance de la réussite scolaire sur la réussite éducative, contre l'assujettissement de l'enseignement supérieur aux besoins exclusifs du marché du travail et contre l'imposition irréfléchie de solutions technologiques.

Le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 lancé par le MES l'automne suivant comportait 19 mesures destinées à « favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, la persévérance des étudiantes et des étudiants dans leurs études, leur diplomation et leur insertion socioprofessionnelle² ». L'une d'entre elles concernait les enjeux liés à la réussite de certains cours à l'enseignement collégial (mesure 3.5). Le ministère a confié à deux groupes de travail le mandat d'étudier la situation et de proposer des recommandations « pour améliorer la réussite de la formation générale et la valoriser³ ».

Le comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial a remis son rapport à la ministre McCann en janvier 2022. Il a fallu attendre jusqu'en février 2023 pour qu'il soit rendu public. Ce long retard inexpliqué pour la divulgation de ce document a soulevé bien des questions et suscité beaucoup d'insatisfaction dans le milieu. Souhaitons que le processus s'améliore dans le cadre du second groupe de travail qui se penche sur les cours défis et qui doit remettre ses recommandations en juin.

Dans sa lettre du 10 mars dernier, la ministre Pascale Déry invite la FNEEQ à lui transmettre ses réflexions à la lecture du rapport. Le texte qui suit analyse et commente un certain nombre de recommandations formulées par les expertes dans leur document. Nous souhaitons attirer l'attention de la ministre sur plusieurs enjeux en considérant la réalité de la pratique des enseignantes et des enseignants dans les collèges.

ACCÈS AUX MESURES D'AIDE

Parmi les 35 recommandations issues du rapport, plusieurs proposent des gestes qui sont, depuis longtemps, réclamés par le milieu enseignant du collégial. En effet, les constats avancés en ce qui a trait à la faiblesse des résultats des étudiant-es, tout particulièrement en français, amènent le comité d'expertes à recommander que les cours de renforcement en français soient ouverts à

¹ https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-02-23_Memoire-sur-la-reussite_MES_FINAL.pdf

² https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf, p. 3.

³ Ibid., p. 62.

l'ensemble des étudiant-es en ayant besoin et que cette mesure d'aide à la réussite soit préalable aux cours de français et littérature de la formation générale (recommandation 15). Si elle est mise en pratique, cette recommandation exigerait une révision sérieuse des différents paramètres qui balisent actuellement l'accès aux cours de renforcement. En effet, il faudrait d'abord revoir le financement qui, dans sa forme actuelle, est problématique puisqu'il est octroyé en fonction de la moyenne générale au secondaire (MGS) — qui doit être inférieure à 75 % — et qu'un-e étudiant-e ne peut en bénéficier plus d'une fois. Or, d'une part, la MGS ne constitue pas un indicateur fiable, comme l'explique d'ailleurs le comité d'expertes.⁴ C'est un constat de longue date : il existe effectivement une forme d'incohérence dans ce critère d'admission au cours de renforcement ; un-e étudiant-e pourrait avoir une MGS inférieure à 75 % parce qu'il ou elle éprouve des difficultés en sciences, mais exceller en français. Il ou elle se retrouverait alors dans un cours de renforcement alors que son besoin n'est pas en français. Inversement, un-e étudiant-e pourrait exceller en sciences, mais éprouver des difficultés en français ; si sa MGS est au-dessus de 75 %, on lui refusera le cours de renforcement alors qu'il ou elle en a besoin. D'autre part, le mode de financement gagnerait à être revu, car pour les étudiant-es ayant de plus grandes difficultés en français, quinze semaines de cours ne sont pas suffisantes pour rattraper les lacunes qui se sont parfois accumulées depuis l'école primaire. Il faudrait donc assurer aux plus faibles la possibilité de reprendre le cours et que celui-ci soit financé pour qu'un réel progrès soit accompli.

Ainsi, l'une des solutions possibles pour assurer le bon classement des étudiant-es dans les cours de renforcement serait de considérer le résultat à l'épreuve unique de français, de 5^e secondaire, pour déterminer s'ils ou elles ont besoin ou non d'un cours de renforcement dès leur entrée au collégial. C'est d'ailleurs ce que recommande le comité d'expertes (recommandation 17). Il faudrait alors fixer un seuil raisonnable de compétences qui doivent être atteintes pour permettre à un-e étudiant-e d'entamer directement ses cours de français et littérature, ce qui va d'ailleurs dans le sens de la recommandation 18 du comité d'expertes. Une autre avenue possible, qui existe d'ailleurs déjà à l'échelle locale de certains cégeps, c'est la mise en place d'un test national de classement à l'admission, qui permettrait également de diriger les étudiant-es vers les mesures d'aide les plus adéquates selon les difficultés identifiées.

Dans le même ordre d'idées, la recommandation 20 du comité d'expertes s'inscrit tout à fait dans les besoins maintes fois exprimés par les enseignant-es du collégial. Les centres d'aide en français (CAF) de plusieurs cégeps débordent : les listes d'attente pour obtenir un-e tuteur-trice dépassent largement leur capacité à répondre aux besoins de la population étudiante. Quant aux enseignant-es qui les coordonnent, ils et elles sont, le plus souvent, submergé-es par les multiples tâches qui surpassent les libérations qui leur sont octroyées. Ainsi, cette recommandation vise

⁴ Rapport, p. 37.

juste en insistant sur l'importance d'accorder une enveloppe exclusive aux CAF et une libération significative aux enseignant-es qui en assument la responsabilité.

LE NUMÉRIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

C'est, par ailleurs, sans grand étonnement que le numérique occupe une place considérable au sein du rapport par le biais de différentes recommandations proposées par le comité d'expertes. On sait que le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) mise énormément sur la technologie, la technopédagogie et tous les outils numériques qu'elle offre pour « moderniser » le système d'éducation, comme en témoigne très clairement le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN) qu'il a mis sur pied. S'il s'avère important de développer les compétences numériques des jeunes afin qu'ils puissent pleinement s'intégrer et s'épanouir dans le monde actuel, il reste qu'une certaine prudence s'impose. De plus en plus de recherches se penchent sur les risques et les enjeux liés au numérique tous azimuts, notamment en ce qui a trait aux apprentissages. En ce sens, nous ne pouvons qu'émettre des réserves à l'égard d'une série de recommandations faites par le comité d'expertes. Par exemple, dans la mesure où les cégépiennes sont encore en apprentissage et où plusieurs éprouvent de grandes difficultés, tant en lecture qu'en écriture, ne vaudrait-il pas mieux assurer qu'ils et elles maîtrisent correctement la langue avant d'implanter l'écriture numérique comme pratique courante (recommandation 3) ? Puisque nous nous inscrivons dans une logique de continuum des apprentissages, il nous apparaît plus prudent de consolider d'abord les savoirs autour de la langue française avant de laisser tomber l'écriture manuscrite au profit de l'écriture numérique. En effet, bien que ses recherches ne soient pas encore terminées ni publiées, Marie-France Morin, professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, a accordé une entrevue à Radio-Canada où elle explique que l'écriture manuscrite constitue un vecteur d'apprentissage plus efficace que l'écriture à l'ordinateur.⁵ L'une des raisons fournies par la chercheuse est que l'écriture manuscrite exige plus d'effort cognitif et constitue une compétence plus complexe à acquérir. La pratique de l'écriture manuscrite offre donc de meilleures chances de mémoriser et de comprendre les objets d'apprentissage. Ainsi, les élèves qui ont appris à écrire à la main sont celles et ceux qui réussissent le mieux à reconnaître les lettres lorsqu'ils et elles sont placés-es en situation de lecture. D'ailleurs, un article publié dans la revue *Psychologies* fait état de recherches menées entre autres en Norvège, qui expliquent que l'écriture manuscrite stimule un plus grand nombre de zones dans le cerveau, notamment les aires visuelles cérébrales. De plus, la motricité fine est également davantage sollicitée. Il en résulte un apprentissage

⁵ Marie-France Morin et al. *L'Apport des outils numériques pour étudier et améliorer son apprentissage en France et au Québec*. Projet en cours. Entrevue à l'émission Moteur de recherche, 15 septembre 2020; <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/moteur-de-recherche/segments/entrevue/199645/cursive-lettres-attachees-scripte-ordinateur>

renforcé, une mémoire mieux exercée, ce qui, à la longue, permet des activités linguistiques plus complexes.⁶

Ensuite, la recommandation 7 suggère que « le personnel enseignant (...) soit formé aux outils technologiques et à leurs applications pédagogiques ». ⁷ Bien qu'il soit pertinent d'offrir cette possibilité aux enseignant-es, cette recommandation ne saurait conduire à l'imposition de méthodes pédagogiques prédéterminées et standardisées au personnel enseignant. Il revient d'abord à celui-ci de juger de la pertinence des méthodes pédagogiques à développer en fonction de la matière enseignée et de la population étudiante qui fréquente la classe. Les multiples tendances technopédagogiques n'ont pas toutes fait leurs preuves et, devant l'hétérogénéité grandissante des classes, elles ne peuvent être appliquées à toutes et à tous ni déployées mur à mur sans distinction. Ainsi, il est de notre avis que l'on ne peut envisager la « numérisation » de l'école sans d'abord réfléchir aux impacts possibles, entre autres sur les apprentissages, sur le développement des compétences et des habiletés sociales des étudiant-es, ni sans réfléchir à la question du développement de leur jugement critique et de leur éthique. Une prise de conscience est nécessaire en ce qui concerne l'utilisation du numérique ; elle l'est d'autant plus depuis l'apparition du logiciel ChatGPT qui met à risque l'intégrité des travaux et des évaluations, déjà mise à mal par l'avènement d'internet et de ses différents moteurs de recherche.

Par ailleurs, le comité propose dans sa recommandation 4 « que les outils technologiques d'aide à la rédaction, à la révision et à la correction de textes soient enseignés et intégrés au collégial dans toutes les situations d'écriture (...) ». ⁸ Nul doute que de tels outils peuvent contribuer à l'apprentissage et qu'ils correspondent à la réalité socioprofessionnelle dans laquelle plusieurs étudiant-es se retrouveront à la fin de leurs études. Cependant, pour cela, et comme l'explique bien le comité, il faut d'abord encadrer ceux-ci et celles-ci et leur enseigner à utiliser les différents types d'outils numériques afin qu'ils ne servent pas de béquille (ce qui est souvent le cas avec Antidote, par exemple). Autrement dit, les étudiant-es doivent d'abord comprendre les éléments du langage qu'ils corrigent pour bien se servir des outils technologiques mis à leur disposition. Le comité d'expertes le précise d'ailleurs que « (...) la révision-correction exige la mobilisation des habiletés d'observation de la langue, d'analyse syntaxique et de questionnement métalinguistique de même que la consultation des ressources adéquates pour trouver les réponses ». ⁹ Or, ce sont précisément ces habiletés qui font cruellement défaut chez la population étudiante éprouvant de grandes difficultés en français. Dès lors, comment déployer l'utilisation d'outils technologiques auprès de celles et ceux dont les faiblesses mêmes les empêchent de bien saisir les éléments du langage qu'ils et elles doivent corriger ? Les outils, s'ils sont employés inadéquatement, risquent alors d'induire les étudiant-es en erreur, de les amener à commettre

⁶ L. Fauvonnier, « Pourquoi l'écriture cursive à la main est-elle bonne pour le cerveau ? », *Psychologies*, 6 oct. 2020. Lien : <https://www.psychologies.com/Actualites/Education/Pourquoi-l-ecriture-cursive-a-la-main-est-elle-bonne-pour-le-cerveau>. Pour un accès direct aux études mentionnées : <https://journals.openedition.org/pratiques/3175> et <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01810/full>

⁷ Rapport, p.23.

⁸ Rapport, p.20.

⁹ Rapport, p.19.

des fautes supplémentaires, de compenser leurs lacunes plutôt que de les aider réellement à reconnaître et, surtout, à comprendre les erreurs commises pour ne plus les répéter. Ils risquent, de surcroît, d'affaiblir la capacité de la population étudiante à analyser ses propres rédactions, tout comme les textes en général qui sont soumis à son étude ou à son analyse.

Dans le même ordre d'idées, un usage systématique de correcticiels, comme le suggère la recommandation 23, exige que les étudiant-es soient bien préparé-es à l'utilisation de tels outils.¹⁰ Le comité le souligne lui-même, « cette utilisation permanente des correcticiels amènera son lot de défis, particulièrement dans un contexte d'évaluation, puisqu'il faudra entre autres ajuster les grilles de correction, les critères d'évaluation ». ¹¹ Les correcticiels tels Antidote et WordQ sont déjà d'usage répandu dans les établissements collégiaux. Bien que des cours soient régulièrement offerts par les centres d'aide en français aux étudiant-es comme au personnel en général pour apprendre à bien utiliser ce type d'outils, on ne peut envisager leur déploiement sans, simultanément, revoir les modalités et les critères d'évaluation, que ce soit pour la rédaction de travaux ou pour la passation d'examen. Aussi, s'ils remplacent la capacité d'analyse, d'identification et de compréhension des erreurs repérées, ils constitueront alors une menace à la maîtrise de la langue dans la mesure où les étudiant-es risqueront de placer une foi aveugle en ces outils plutôt que de chercher à comprendre leurs erreurs et, par le fait même, le fonctionnement de la langue. Ajoutons à cela une considération d'ordre pratique : l'implantation des correcticiels entraînerait des coûts considérables, leur licence étant très onéreuse. Si le ministère songe à déployer ces outils dans le réseau collégial, il devra s'assurer que leur accès soit gratuit à toutes et à tous afin de ne pas causer d'iniquité. Il devra, par le fait même, veiller à la mise en place de balises pour éviter la marchandisation de l'éducation par le biais, notamment, d'une intrusion des entreprises privées dans le réseau collégial.¹²

MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE ET COHÉRENCE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION AU QUÉBEC

S'il est un aspect où le rapport du comité d'expertes étonne et surprend, c'est en ce qui a trait à la méthodologie employée et, de façon corollaire, en ce qui concerne la question de la cohérence du système d'éducation dont il fait fi. D'emblée, la première recommandation du rapport révèle une mécompréhension et une méconnaissance à la fois des visées ministérielles sur la langue et des pratiques établies dans les cours de français et de littérature au collégial. D'une part, le comité se réfère à l'une des trois visées des composantes de la formation générale (MES, 2017)¹³ : « Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture sur le monde », dont l'une des compétences est « Communiquer ». Cette même visée apparaît également dans les composantes de la formation générale commune propre ; les compétences qui lui sont associées sont alors : « Améliorer sa communication dans la langue seconde, **Maîtriser**

¹⁰ Rapport, p.46.

¹¹ Rapport, p.47.

¹² À ce sujet, voir le rapport rédigé par le comité école et société-FNEEQ-CSN, intitulé *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation, présenté au 33^e Congrès de la FNEEQ*, 1^{er} au 4 juin 2021. Lien : https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-05-10_Dossier-PPP-en-e%CC%81ducation_CES_FINAL.pdf

¹³ Rapport, p.29.

les règles de base du discours et de l'argumentation ainsi que **Parfaire sa communication orale et écrite** dans la langue d'enseignement ». ¹⁴ Or, pour réussir à maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation, tout comme pour parfaire sa communication orale et écrite, encore faut-il maîtriser les bases grammaticales et syntaxiques de la langue française. Alors, comment atteindre ces objectifs si les étudiant-es ne possèdent pas la base requise, celle qui aurait dû faire l'objet des apprentissages au primaire et au secondaire ? Comment amener les étudiant-es à atteindre ces visées de la formation générale, tâche qui incombe aux enseignant-es du collégial, s'ils et elles sortent du secondaire sans maîtriser les acquis de base ?

Ajoutons à cela que le document ministériel décrit la visée « Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture sur le monde » de la façon suivante :

L'élève comprend et produit des discours complexes et variés dans différentes situations. Il démontre de l'autonomie et fait preuve d'habiletés avancées en lecture et en écriture. Sa maîtrise de la langue le rend autonome sur le plan de la réflexion ; elle lui permet de se situer par rapport à divers discours et de s'exprimer de manière structurée, rationnelle et précise. Confronté à diverses situations de communication, l'élève exprime, dans une variété de situations, sa vision du monde et son identité. Cette maîtrise lui permet aussi de s'ouvrir à la diffusion des savoirs. De plus, elle le porte à échanger des points de vue et à parfaire sa communication dans la langue d'enseignement et dans la langue seconde. ¹⁵

Étonnamment, le comité d'expertes fait abstraction de cette description qui touche à la maîtrise de la langue et qui énonce clairement les visées ministérielles sur l'enseignement collégial. Or, qu'il s'agisse des visées des composantes de la formation générale ou de celles qui touchent plus précisément à la langue, elles supposent toutes que le travail qui doit se faire au cégep se construit sur une base déjà acquise et relativement bien maîtrisée. Sans acquis de base, il devient ardu d'utiliser la langue comme outil de pensée, comme moyen d'argumentation et de communication. En ce sens, et comme le comité d'expertes le souligne paradoxalement à différents endroits dans son rapport, les études collégiales s'inscrivent dans un continuum d'apprentissages qui se maintient tout au long d'une vie : « Cet apprentissage, qui a débuté avant même l'entrée à l'école, nécessite un accompagnement pour assurer sa progression au moyen de pratiques et de situations variées et les plus authentiques possibles, **dont les contenus et les formes se complexifient au fil de la scolarisation**. L'apprentissage de la langue écrite se fait à travers des situations de lecture et d'écriture, deux domaines interreliés et complémentaires ». ¹⁶ C'est précisément ce qui se fait dans les cours de français et littérature au collégial, mais également dans les cours disciplinaires où les étudiant-es doivent se familiariser avec des textes et des contenus plus complexes ; ils et elles ont alors l'occasion d'enrichir leur vocabulaire, d'exercer leur capacité d'analyse et de rédaction selon les différentes disciplines qui composent leur parcours collégial. Le comité semble paradoxalement en convenir lui-même lorsqu'il parle du

¹⁴ Rapport, p.29. C'est nous qui soulignons.

¹⁵ *Composantes de la formation générale*, MES, 2017. C'est nous qui soulignons.

¹⁶ Rapport, p.3. C'est nous qui soulignons.

corps enseignant du collégial, précisant que « [c] » est lui qui transmet le vocabulaire spécialisé de la discipline enseignée et qui met en contact les étudiantes et les étudiants avec les types d'écrits propres à sa discipline ». ¹⁷ Ainsi, le niveau des compétences atteintes à l'issue du secondaire devrait permettre d'aborder progressivement des textes plus complexes et d'acquérir un vocabulaire et une habileté dans le maniement des phrases pour en rédiger de plus étoffés. À cet égard, la recommandation 13, qui propose une révision des devis de la formation générale en français et littérature pour « ordonnancer les cours et y inclure un enseignement systématique de la grammaire articulé aux pratiques d'écriture », ¹⁸ perd tout son sens. Le travail qu'elle suggère d'accomplir devrait être l'apanage des ordres d'enseignement antérieurs à l'entrée au cégep afin de procurer aux élèves une aisance qui faciliterait la transition vers le collégial. Contrairement à ce que le comité affirme au sujet du personnel enseignant du collégial qui devrait « mieux se situer par rapport aux apprentissages du secondaire et à ceux qui doivent être effectués au collégial en grammaire, notamment », ¹⁹ nous sommes d'avis que ce sont plutôt les exigences des cycles scolaires précédents qui devraient être rehaussées. ²⁰

D'autre part, le comité suggère de revoir les devis des cours de la formation générale en français et littérature « pour intégrer l'étude de textes courants dans le parcours de formation en français et littérature préalable à la passation de l'épreuve uniforme de français » (recommandation 14) alléguant que les étudiant-es devraient être exposé-es à divers genres textuels, notamment ceux qu'ils et elles « auront à lire et à produire dans leur pratique professionnelle ». ²¹ Encore une fois, ce travail se fait déjà dans certains programmes, ²² mais également par le biais du quatrième cours de français, communément appelé « Procédés de la communication », qui correspond au cours de la formation propre en français et littérature et dont la compétence visée est de *Produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève*. ²³ Cette compétence permet aux enseignant-es, en fonction des cohortes dont ils héritent, de façonner leur cours pour amener les étudiant-es à travailler des genres textuels et des types de discours variés. Ils et elles

¹⁷ Rapport, p.58.

¹⁸ Rapport, p.33.

¹⁹ Rapport, p.32.

²⁰ Loin de nous l'idée de faire ici le procès de nos collègues du primaire et du secondaire. À notre avis, le problème en est un de système. Que dire de celui-ci, qui ne prescrit pas d'heures d'enseignement du français, matière qui en pâti au profit des programmes particuliers? Que dire d'un système qui laisse passer les élèves même s'ils et elles n'ont pas atteint les compétences souhaitées pour accéder aux études supérieures? Il faudrait, par ailleurs, offrir aux enseignant-es du primaire et du secondaire de meilleures conditions de travail afin qu'ils et elles puissent atteindre les objectifs d'enseignement du français pour en assurer une bonne maîtrise chez leurs élèves.

²¹ Rapport, p.33.

²² On peut penser à Bureautique notamment, dont la grille-programme comprend deux cours de rédaction du français axés sur des genres textuels propres à cette discipline.

²³ Composantes de la formation générale, MES.

sont ainsi amené-es à rédiger, mais aussi à produire des exposés oraux qui leur permettent d'explorer des genres comme la chronique, le blogue, le reportage, parmi tant d'autres.

En ce qui concerne la possibilité de placer ce cours systématiquement en début de parcours, comme le suggère le comité, parce qu'« [i] semble que, lorsque le cours est en début de parcours, il soit une occasion de travailler davantage le français écrit que lorsqu'il est en fin de parcours [et] que ce travail sur la langue, particulièrement en début de parcours, peut avoir des effets bénéfiques sur la réussite », ²⁴ c'est ce qui se fait déjà dans certains collèges ; la pratique n'est toutefois pas uniforme d'un établissement à l'autre et elle soulève plusieurs craintes dans une perspective où elle serait imposée. En effet, en plaçant le cours « Procédés de la communication » en début de parcours, on risque un nivellement par le bas en le transformant en un cours d'introduction au français et à la littérature, alors que ce n'est pas là sa visée. La tentation d'en faire un cours de mise à niveau déguisé pourrait aussi être forte, alors que d'autres options existent déjà pour pallier les lacunes des étudiant-es. En fin de parcours, lorsque celles-ci et ceux-ci ont acquis une vue d'ensemble des textes littéraires et qu'ils et elles se sont familiarisé-es avec leur programme d'études, ils et elles semblent plus enclin-es à établir leur propre rapport à la culture, ce que le cours de la formation générale commune propre leur permet d'explorer. Nous tenons donc à insister sur l'importance de maintenir le niveau collégial de ce cours et de laisser aux départements le choix de sa place dans la séquence de cours de français et littérature.

Dans le même ordre d'idées, certaines recommandations visant les stratégies de révision et d'autocorrection et la nécessité de les implanter au cégep ratent quelque peu leur cible (entre autres les recommandations 2, 12 et 23). Bien que les pratiques ne soient pas uniformes d'un établissement à l'autre, ni même d'un département à l'autre dans un même collège, elles sont courantes dans les cours de français et littérature — pas seulement en renforcement — où différentes méthodes sont déployées pour aider les étudiant-es à repérer et à comprendre leurs fautes, méthodes auxquelles le comité d'expertes fait d'ailleurs allusion (porte-folio, grille diagnostique, grille de correction, rétroaction en classe, etc.) ²⁵ Curieusement, le comité constate que « [b]ien que l'enseignement des stratégies liées à la révision figure explicitement aux programmes du primaire et du secondaire, force est de constater que celles-ci ne sont pas nécessairement appliquées ni intégrées au collégial ». ²⁶ D'une part, si ces stratégies sont inscrites aux programmes du primaire et du secondaire, il faudrait s'assurer qu'elles y sont intégrées et maîtrisées de telle sorte qu'une fois arrivé-es au collégial, les étudiant-es les appliquent automatiquement. D'autre part, bien que les études collégiales apportent de nouvelles façons de faire et peuvent proposer de nouvelles stratégies de révision et de correction, encore faut-il que les étudiant-es aient acquis un minimum d'autonomie et qu'ils soient familiers avec les notions de base de la langue française pour mettre ces stratégies en pratique.

Ainsi, nous nous expliquons mal les recommandations qui visent le contenu des cours de français et de littérature au cégep (recommandations 12, 13, 14). Elles trahissent une méconnaissance des

²⁴ Rapport, p.34.

²⁵ Rapport, p.45-46.

²⁶ Rapport, p.15.

pratiques du milieu collégial, de ce qui est déployé sur le terrain au-delà des devis ministériels qui agissent comme balises pour préparer les cours offerts. Si le comité d'expertes s'est dit « accompagné par des professionnels du ministère de l'Enseignement supérieur (...) », par « l'équipe du Service de la formation universitaire et de la recherche » et avoir reçu le soutien de la Fédération des cégeps et de la Direction des statistiques et de l'information de gestion du MES,²⁷ force est de constater qu'il aurait gagné à consulter les enseignant-es pour mieux comprendre la façon dont les visées et les compétences définies dans les devis ministériels sont mises en pratique. Cela aurait été également l'occasion de mieux saisir comment se concrétise l'enseignement du français et de la littérature dans les classes du collégial, en aval des devis qui sont produits par le MES.

Le comité d'expertes s'est ainsi privé d'une source d'information importante, puisque les activités qui sont déployées en classe vont souvent bien au-delà des devis qui nous sont imposés ; les enseignant-es disposent en effet d'une marge de manœuvre qui leur permet de s'adapter aux différentes générations qui traversent leurs classes et de modifier leur matériel pédagogique, au fil des sessions, pour répondre à la réalité qui est la leur. Cela comprend aussi des décisions prises en département pour déployer toutes sortes de tactiques pédagogiques et de mesures palliatives pour les étudiant-es éprouvant de grandes difficultés en français. Leur présence dans les classes n'est pas récente ; les cas se sont d'ailleurs complexifiés et les enseignant-es n'ont pu faire autrement que de s'adapter et d'ajuster leur enseignement à cette réalité.

De la même façon, nous nous expliquons mal, dans l'ensemble, les multiples passages du rapport qui sous-entendent que le collégial doit mettre en place des pratiques et des enseignements visant des notions de base pour ainsi mieux s'arrimer au secondaire.²⁸ C'est aux ordres scolaires précédant le collégial que le fonctionnement de base de la langue devrait être enseigné. Les étudiant-es qui entreprennent leurs études supérieures auraient alors une connaissance et une maîtrise suffisantes de la langue pour aborder des textes plus élaborés. L'enseignement que l'on prodigue au cégep est articulé à la lecture et à la rédaction de textes plus complexes, tels l'analyse, la dissertation, les rapports de recherche ou de laboratoire. Il ne devrait donc pas être de la responsabilité des cégeps d'enseigner explicitement le fonctionnement de la langue autrement que dans une perspective de développement de cet outil permettant d'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, une pensée plus élaborée.

Le corps enseignant du collégial possède une formation disciplinaire spécialisée, qu'elle soit technique ou universitaire. Comme le dit le comité lui-même, « c'est [le corps enseignant] qui transmet le vocabulaire spécialisé de la discipline enseignée et qui met en contact les étudiantes

²⁷ Lettre adressée à l'ex-ministre de l'Enseignement supérieur, Mme McCann et page non numérotée où sont décrites les modalités de travail du comité.

²⁸ À titre d'exemple : « Devant le constat selon lequel un grand nombre de jeunes présentent des lacunes en français, une meilleure connaissance mutuelle des programmes du secondaire et du collégial par le personnel enseignant et l'arrimage des programmes **permettraient à l'équipe enseignante du collégial de mieux se situer par rapport aux apprentissages du secondaire et à ceux qui doivent être effectués au collégial en grammaire, notamment** ». Rapport, p.32. C'est nous qui soulignons.

et les étudiants avec les types d'écrits propres à sa discipline ». ²⁹ Ainsi, le collégial devrait être le lieu d'apprentissages nouveaux, qui se construisent sur une base solidement acquise, où les étudiant-es devraient être en mesure de parfaire leur communication orale et écrite et de développer des habiletés avancées en lecture et en écriture. C'est donc en amont qu'il faudrait corriger le tir, car à l'heure actuelle, les élèves qui terminent leur secondaire possèdent une connaissance et une maîtrise insuffisantes de la langue française, ce dont témoigne d'ailleurs l'épreuve unique de français de secondaire 5. ³⁰

Que l'on s'engage à rafraîchir des connaissances, des concepts ou des notions vues il y a longtemps, c'est une chose ; mais que l'on renvoie sans cesse aux cégeps la responsabilité de revisiter les notions de base et de rattraper les lacunes du passé nous apparaît bien incongru dans une perspective de continuum d'apprentissages (pourtant défendue par le comité d'expertes) et dans la mission même des collèges, qui vise à préparer les étudiant-es au cycle universitaire ou à les amener vers une profession sur le marché du travail. Étonnamment, jamais le comité d'expertes ne s'interroge sérieusement sur le fait que même après 11 années de scolarité, une proportion importante d'étudiant-es arrive au collégial en présentant des lacunes qui sont très difficiles à résorber et qui les empêchent de bien progresser dans leur parcours collégial. Jamais il ne pose de front la question de la validité d'un DES, alors qu'il semble pourtant reconnaître que les élèves qui sortent du secondaire ne possèdent ni les compétences ni les acquis nécessaires en français pour entreprendre des études supérieures ; ³¹ ce constat apparaît d'ailleurs au tout début du rapport : « Malgré tous les efforts mis dans l'enseignement de la langue, force est de constater toutefois qu'au terme de la scolarité obligatoire, bon nombre de jeunes présentent des lacunes sur le plan des compétences de base, à tel point que ce manque affecte leur réussite en enseignement supérieur, notamment à la réussite des cours de la formation générale au collégial ». ³² Pourquoi, alors, prétendre que c'est au réseau collégial de pallier ces lacunes, de s'adapter et de mieux s'arrimer au programme du secondaire ? Plutôt que de niveler par le bas, ne devrait-on pas plutôt repenser un système qui permet que des élèves traversent le primaire et le secondaire malgré d'importantes lacunes et malgré le fait que leurs apprentissages ne sont pas consolidés, tout particulièrement en ce qui concerne la maîtrise de la langue française ? Faut-il ensuite s'étonner lorsque les étudiant-es « s'étonnent souvent de voir corrigées **des erreurs qui n'étaient pas toujours prises en compte lors de leurs études secondaires**, notamment des erreurs de syntaxe, de ponctuation et de vocabulaire » ? ³³ Dans une perspective de progression des apprentissages au fil de la scolarisation, il nous semble tout à fait incohérent de penser que les études collégiales doivent être revues en fonction d'un arrimage aux cycles scolaires qui le

²⁹ Rapport, p.58.

³⁰ Rapport, p.25-26.

³¹ Le comité évoque timidement la remise en question de la valeur du DES, mais ne pousse pas davantage la réflexion. Cf. Rapport, p.35.

³² Rapport, p.3.

³³ Rapport, p.65. C'est nous qui soulignons.

précèdent et qui ne parviennent pas, pour toutes sortes de raisons, à former adéquatement les élèves qui font ensuite leur entrée aux études supérieures.

D'ailleurs, et dans la mesure où même les étudiant-es ayant de grandes difficultés en français sont admis dans les cégeps, il nous apparaît tout à fait pertinent de comprendre « (...) où sont les vulnérabilités des élèves qui arrivent du secondaire (...) »³⁴ et de mettre en pratique la recommandation 33 du rapport. Cependant, les « actions porteuses pour (la) réussite »³⁵ de la population étudiante ne devraient pas relever de la seule responsabilité du réseau collégial qui en fait déjà énormément pour accompagner et soutenir les étudiant-es jusqu'à leur diplomation. Nous devons, comme société et comme acteurs et actrices du milieu de l'éducation, nous questionner sur la part de responsabilité qui incombe aux cycles primaire et secondaire dans la préparation des élèves aux études supérieures. Il est de notre avis que c'est en amont qu'un travail de fond doit être accompli pour réduire les lacunes importantes qui entravent la réussite de la population étudiante qui s'engage au cégep. C'est bien avant l'arrivée au collégial que les compétences langagières devraient être améliorées. Une fois cette première étape des études supérieures amorcée, il est un peu tard pour pallier les lacunes, tout particulièrement lorsque les acquis de base sont absents.

CONCLUSION

Ainsi, en dépit des recommandations qui ciblent bien certains enjeux et besoins du réseau collégial, nous déplorons que l'ensemble du rapport produit par le comité d'expertes mandaté par le MES propose des recommandations fort éloignées de la mission du collégial et des visées qui l'animent.

Les besoins sont certes criants en matière de soutien aux étudiant-es qui éprouvent de grandes difficultés en français ; le personnel enseignant du cégep le clame depuis longtemps, et depuis longtemps il se décarcasse pour pallier les lacunes des étudiant-es et pour les soutenir afin qu'ils et elles traversent leur parcours collégial sans trop de heurts. Ce soutien s'étend d'ailleurs bien au-delà du français puisque d'autres disciplines enseignées au cégep connaissent la même réalité : des étudiant-es dont les lacunes importantes en littératie et en numératie entravent leur apprentissage et retardent souvent leur diplomation.

Il est ainsi de notre avis qu'il faut cesser de penser le cégep comme un cycle de rattrapage et plutôt l'envisager pour ce qu'il est : un lieu où les savoirs s'approfondissent et se développent à partir d'assises qui devraient être solides ; un moment crucial dans le parcours scolaire des jeunes, qui leur permet entre autres de découvrir un éventail de possibilités pour leur choix de carrière et d'études universitaires. Il faudrait aussi commencer à considérer et à écouter le personnel enseignant, spécialiste disciplinaire qui se trouve aux premières loges des classes collégiales.

³⁴ Rapport, p.65.

³⁵ Ibid.