

BILAN DE LA CONSULTATION DU COMITÉ LANGUE ET LITTÉRATURE DE LA FNEEQ

COURS DE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE



MISE EN CONTEXTE

Au printemps 2023, le comité langue et littérature (CLL) de la FNEEQ¹ a lancé une vaste consultation des enseignant·es de français langue d'enseignement et littérature (FLEL) et de français langue seconde (FLS) au collégial. Trois éléments étaient visés : le contenu et les exigences ministérielles applicables aux cours de langue d'enseignement et littérature ainsi qu'à l'épreuve uniforme, la place accordée au corpus littéraire québécois et aux auteurs·trices issu·es de la diversité et, enfin, la pertinence de l'EULE.

La consultation menée par le CLL s'inscrit également dans un esprit de défense de la formation générale qui, constamment dévalorisée, fait face à de récurrentes remises en question et menaces de réforme. Or, force est de constater que, chaque fois qu'il en est question, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) se montre incapable de procéder à une réelle consultation des enseignant·es et de considérer leur avis ainsi que les idées qu'ils et elles proposent. De manière générale, il s'en remet à des personnes « expertes » avec peu ou pas d'expérience au collégial, ou à des groupes très restreints d'enseignant·es tenu·es au huis clos, pour produire des réflexions sur divers enjeux et formuler des recommandations qui sont, par surcroît, peu retenues par le MES. Trop souvent, le corps professoral n'est « consulté » qu'en fin de parcours, placé devant un fait accompli dont l'impact se fera sentir dans sa tâche et dans les cours. Pourtant, les enseignant·es sont maîtresses et maîtres de leur discipline et se trouvent au cœur même de la relation pédagogique. Ils et elles sont donc les mieux placé·es pour identifier les enjeux les plus importants, mais également les solutions pouvant y répondre tout en considérant les besoins de la population étudiante. Ce sont aussi les enseignant·es qui sont les mieux outillé·es pour mener une réflexion pertinente et approfondie au sujet de leur discipline respective. La FNEEQ voulait remédier à ce problème majeur par cette consultation du CLL.

Ainsi, afin de recueillir l'avis des départements de FLEL et des départements de FLS, le CLL a conçu deux cahiers de consultation composés de cinq thèmes couvrant l'ensemble des éléments nommés dans le mandat adopté en 2022. Deux possibilités s'offraient aux départements concernés : remplir le cahier et le retourner à la FNEEQ ou recevoir la visite des membres du comité pour discuter des différents thèmes. L'objectif était de consigner les réflexions menées par les départements, d'en dégager le plus de consensus possible tout en considérant la pluralité des opinions. Au total, ce sont six départements de FLS et 15 de FLEL qui ont participé à la consultation.

Le bilan que nous proposons ici réunit les constats tirés de la consultation des départements de FLEL. Celle-ci a permis de dégager plusieurs consensus tout en pointant certains éléments problématiques qui ont suscité une plus grande variété de points de vue, tous très éclairants. En effet, l'expertise des enseignant·es a permis de mettre en lumière certaines pistes de solutions pertinentes et inspirantes qui témoignent à la fois de la passion des participant·es pour leur discipline, de leur maîtrise de l'enseignement de celle-ci et de leur grand engagement envers leur profession. Nous vous invitons donc à en prendre connaissance et à poursuivre votre réflexion en département en vue de la rencontre nationale qui se tiendra les 24 et 25 octobre 2024 aux Archives nationales du Québec. Celle-ci sera l'occasion de discuter du bilan, de le bonifier, de réfléchir aux positions de la FNEEQ ainsi que de les renouveler, voire d'en proposer de nouvelles. Enfin, veuillez noter qu'un rapport sera produit par le CLL à la suite de cette rencontre nationale.

Bonne lecture!

¹ Comité créé pour répondre à une recommandation adoptée au conseil fédéral de décembre 2022 dans la foulée du rapport [L'avenir du français au Québec – Dans un contexte de concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement](#) (comité école et société de la FNEEQ, 2022).

BILAN DU THÈME 1 : LE RÔLE DES COURS DE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

Ce premier thème visait à réfléchir au rôle fondamental des cours de FLEL, en dehors de toute considération pratique ou ministérielle. La consultation a permis de réitérer à quel point ces cours sont essentiels dans le parcours éducatif et dans le développement global des étudiant-es. Bien sûr, les enseignant-es ont souligné le rôle important des cours de FLEL pour le perfectionnement des habiletés langagières et communicationnelles (orales, écrites et lecture)², mais aussi et surtout les nombreux autres rôles fondamentaux de la littérature autant pour l'épanouissement personnel que professionnel. Sont ressortis l'importance de développer le goût de la lecture ainsi que le goût d'intégrer la littérature et la culture dans sa vie, de développer son imagination (à travers une expérience esthétique ou la création littéraire), son empathie et sa curiosité intellectuelle. La littérature permet également la découverte de soi, de sa culture (présente et passée), de l'autre (ouverture à la différence, à d'autres visions du monde, à d'autres réalités), dans une perspective d'éducation citoyenne. Enfin, la littérature permet de développer une culture générale (de transmettre un héritage culturel) et l'esprit de communauté.

Ainsi, les actuelles visées des [Composantes de la formation générale](#) (MES, 2017) qui concernent particulièrement les cours de FLEL, soit « former l'élève à vivre en société de façon responsable », « amener l'élève à intégrer les acquis de la culture » et « amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde », tout comme les compétences communes dont « exercer sa créativité » et « communiquer », sont jugées adéquates par les professeur-es qui ont participé à la consultation.

Cela dit, un consensus se dégagait à propos du fait que les compétences prescrites pour les cours de FLEL sont trop étroites, rigides et « techniques » pour embrasser ces visées. D'ailleurs, plusieurs ont souligné que, dans un tel contexte, la compétence « exercer sa créativité » est particulièrement difficile à intégrer aux cours de FLEL. Un consensus se dégagait également sur le niveau de littératie insuffisant d'un bon nombre de finissant-es du secondaire en regard de ces visées. À cet égard, quelques départements suggéraient que le premier cours de FLEL (le 101) soit rallongé d'une à deux périodes par semaine pour pallier ces lacunes et faciliter la transition secondaire-collégial, mais ce point de vue était loin d'être majoritaire, tel qu'on le verra dans le bilan du prochain thème. Enfin, il est également ressorti de la consultation que les cours de la formation générale (donc, conséquemment, leurs visées) ne sont pas assez valorisés par et dans le milieu collégial.

BILAN DU THÈME 2 : LES VISÉES ET LES BUTS RELATIFS À LA LANGUE DANS LES COURS DE FLEL

En ce qui a trait aux visées et aux buts relatifs à la langue, un consensus très clair ressort de la consultation, comme souligné ci-après : le collégial (enseignement supérieur) doit bel et bien viser à « **parfaire** [la] communication orale et écrite », particulièrement par la fréquentation de grands textes littéraires, appelant ainsi les étudiant-es à « faire preuve d'habiletés **avancées** » (MES, 2017).

² Habiletés de niveau « enseignement supérieur » : comprendre et produire des discours complexes, exprimer sa pensée avec clarté, développer son esprit critique, etc.

Ainsi, les très fortes pressions³ pour transformer les cours collégiaux en cours de langue vont complètement à l'encontre de ces actuelles visées. D'ailleurs, les professeur-es consulté-es sont unanimes : même si bon nombre d'étudiant-es entament leurs études collégiales avec de graves lacunes en français, l'enseignement des règles de base de la langue doit relever des niveaux primaire et secondaire et non du collégial. Il peut y avoir des rappels ponctuels de ces règles, au besoin, du travail relatif aux méthodes d'autocorrection, mais les professeur-es de FLEL s'opposent avec vigueur à tout nivellement par le bas. Ces dernières et derniers demandent que les savoirs soient mieux délimités entre les différents ordres d'enseignement. D'ailleurs, un département a suggéré que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur analysent les impacts du Renouveau pédagogique, étant donné le niveau à la baisse en français écrit et en lecture à la sortie du secondaire pour une proportion importante d'élèves.

Les problèmes énumérés pour l'enseignement de la langue au primaire et au secondaire se situent autant sur les plans de la lecture (lecture au premier degré seulement, difficultés à lire et à comprendre des consignes simples) que de l'écriture : les élèves écrivent peu et ne lisent pas assez, les exigences sont trop basses (langue peu corrigée, apprentissages trop « mécaniques »). À cet égard est ressortie l'urgence de donner aux enseignant-es de français, particulièrement au secondaire, les moyens d'accomplir leur travail, entre autres en leur offrant les ressources matérielles et humaines nécessaires et en réduisant le ratio enseignant-e/élèves (revendication d'autant plus importante dans un contexte de hausse des élèves en situation de handicap ou de difficulté d'apprentissage ou avec problèmes de comportement). Parmi les autres solutions proposées pour le primaire-secondaire, notons : le rehaussement des exigences en français, notamment en ce qui a trait à l'analyse grammaticale et syntaxique ainsi qu'aux habiletés de rédaction (le paragraphe, la structure d'un texte); l'apprentissage coordonné de méthodes d'autocorrection (doublé d'une réflexion critique sur l'usage des outils technologiques); une plus grande fréquentation de la littérature (atteinte des quatre dimensions de la lecture en fin de secondaire : comprendre, interpréter, réagir, porter un jugement), ressources matérielles à l'appui.

Plusieurs problèmes liés à l'épreuve ministérielle de secondaire 5 ont également été soulignés : trop de temps de classe passé à faire des « pratiques d'examens ministériels antérieurs », trop peu de points accordés à la partie « écriture » et niveau trop bas. Quelques départements ont suggéré le recours au résultat à l'épreuve de français ministérielle de secondaire 5 plutôt qu'à la moyenne générale du secondaire (MGS) comme balise de classement pour l'entrée au cégep et pour l'accès aux cours de renforcement (financement à l'appui), voire l'obligation de réussir cette épreuve de français pour obtenir son diplôme d'études secondaires.

Les mesures précédentes permettraient de faciliter la transition secondaire/cégep. Ainsi, selon un avis unanime, les cours de FLEL du collégial devraient se concentrer sur l'enseignement de la littérature, tout en contribuant à l'enrichissement des habiletés en lecture et en écriture. La majorité des départements qui ont participé à la consultation considère que les règles de base du français ne devraient être enseignées de façon explicite au collégial que dans le cadre de cours de renforcement destinés aux étudiant-es dont le niveau de maîtrise de la langue n'est pas adéquat pour entreprendre des études collégiales, et ce, à la fois pour respecter les exigences de niveau collégial (niveau « études supérieures » et cours déjà très chargés)

³ Nous pensons, ici, particulièrement au [Rapport du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial](#) (janvier 2022; rendu public par le ministère seulement un an plus tard) produit dans le cadre du [Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026](#) (PARES, 2021). Dans son [avis sur ce rapport \(mai 2023\)](#), la FNEEQ a d'ailleurs dénoncé cette pression à « inclure un enseignement systématique de la grammaire articulée aux pratiques d'écriture » (recommandation 13 du rapport des expertes).

et pour éviter de démotiver les étudiant·es qui maîtrisent déjà ces règles. Un département a suggéré qu'il y ait des niveaux différenciés de cours de FLEL (avec test de classement à l'entrée), comme pour les cours de langue seconde⁴ (avec une mention de niveau au diplôme pour les cours enrichis), mais la majorité ont souligné que la formule actuelle de cours de renforcement pour les élèves faibles assortie d'autres services (Centres d'aide en français, accompagnement individuel) est adéquate.

Concernant l'évaluation de la langue dans les cours de FLEL, certaines pistes de solutions ont été proposées : l'évaluation selon une fréquence d'erreurs en appliquant un ratio progressif (jusqu'à 1 faute / 30 mots, selon le ratio exigé à l'EUF), avec ou sans double seuil de réussite; l'intégration de l'évaluation de la langue dans le total des points alloués; une politique d'évaluation de la langue uniforme pour tous les cégeps; une réduction de la longueur des rédactions prescrites; une réduction du nombre total d'étudiant·es par enseignant·e de FLEL (notamment en vertu du poids de la double correction); l'obligation d'inclure une partie écrite significative en langue d'enseignement pour l'activité synthèse de tous les programmes d'études. De façon globale, nous avons également noté des préoccupations relatives au poids de l'évaluation de la langue, évaluation nécessaire, mais accordée à une matière non enseignée de façon systématique et pénalisée davantage dans les cours de FLEL que dans les autres cours alors que, selon un avis unanime, la responsabilité des autres disciplines à l'égard de la maîtrise de la langue devrait être aussi grande que celle des enseignant·es de FLEL. À ce sujet, le rôle des directions de collèges dans l'application de ces principes et dans le soutien offert aux enseignant·es des autres disciplines a été maintes fois souligné.

Enfin, plusieurs départements ont souligné l'impact négatif de l'EUF sur la perception qu'ont les étudiant·es des objectifs relatifs à la langue au collégial et du poids de son évaluation (hauteur des pénalités accordées à l'évaluation de la langue dans les cours de FLEL). Cela engendre un impact délétère sur l'appréciation à la fois des cours de FLEL et de la langue ainsi que sur la relation pédagogique, le tout entraînant souvent un problème d'attitude par rapport au développement des habiletés d'autocorrection. Quelques départements ont d'ailleurs exprimé le souhait de trouver des façons nouvelles d'engager l'ensemble du corps professoral et des étudiant·es dans un effort de valorisation de la langue en dehors de l'évaluation de la langue (p. ex. : possibilité de suivre un cours de langue avancée ou de linguistique, enseignement critique de l'histoire de la langue, davantage de cours de création littéraire).

BILAN DU THÈME 3 : L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (EUF)

Trois positions sur la pertinence de l'EUF se sont dégagées, et ce, autant d'un département à un autre qu'au sein d'un même département. Bien que des enseignant·es de FLEL de 10 des 15 départements qui ont participé à la consultation trouvent que l'EUF est encore pertinente et adéquate dans sa formule actuelle, cette position est minoritaire dans la majorité de ces départements. À l'opposé, des participant·es issu·es de 11 départements ont soutenu que l'EUF devrait carrément être éliminée. À mi-chemin entre ces deux positions, des professeur·es de 10 départements sur 15 ont signifié que l'EUF devrait être préservée, mais dans une forme assouplie. Mentionnons également que deux départements ont questionné le fait qu'au collégial, seuls les cours de FLEL soient ciblés par une épreuve uniforme ministérielle (conditionnelle à

⁴ Notons que, dans certains collèges anglophones, c'est également le cas pour le premier cours d'anglais langue d'enseignement et littérature (Comité école et société – FNEEQ-CSN, [L'avenir du français au Québec dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement](#), 2022, p. 67).

l'obtention du DEC), comme si, aux yeux du ministère, la réussite des quatre cours de FLEL n'était pas suffisante pour attester des compétences des étudiant·es en lecture et en écriture.

Les avantages suivants de l'EUF ont été mentionnés : outil de mesure d'un niveau minimal à atteindre en matière de maîtrise de la langue et d'habiletés rédactionnelles pour l'obtention du DEC; formule pédagogique encadrante, rassurante et engageante pour certain·es étudiant·es moins habiles avec les textes (cohésion d'ensemble des cours de FLEL); source de motivation et de rigueur pour les étudiant·es; valorisation de la langue et de la littérature.

Cependant, la liste des désavantages et des impacts négatifs de l'EUF était beaucoup plus longue : épreuve dont la nature ne mesure pas adéquatement l'acquisition d'une véritable littératie, alors qu'elle vise surtout l'évaluation de la langue, et qui, par surcroît, instrumentalise la littérature tout en dénaturant la portée de celle-ci ainsi que son potentiel créatif (développement d'une vision utilitariste des cours de FLEL chez plusieurs étudiant·es); épreuve qui oriente les cours de 101, 102 et 103 vers une approche chronophage ainsi que vers des balises et des éléments de compétences répétitifs, trop contraignants, rigides (rédaction formatée), qui minent le plaisir de la lecture, qui ne permettent pas de traiter de toute la richesse des œuvres étudiées et qui contribuent à faire de ces cours ce que le ministère appelle des « cours défis »; approche qui limite beaucoup la liberté à la fois des enseignant·es et des étudiant·es; exercice artificiel (évaluation non « authentique »), démotivant, anxiogène et qui cultive la culture de la performance.

Malgré la diversité des points de vue, une grande majorité d'enseignant·es recommandait à tout le moins d'assouplir l'EUF dans sa forme. Certain·es proposaient d'aller vers la rédaction d'un essai, comme pour l'épreuve uniforme de langue anglaise.⁵ Certain·es ouvraient la porte à ce que différents types de textes puissent être à l'étude pour l'EUF (en concertation avec la discipline philosophie par exemple), en priorisant l'évaluation de la langue, mais la majorité voulait, au contraire, conserver la dimension littéraire de cette épreuve ministérielle. Certain·es proposaient une rédaction plus courte; d'autres, une rédaction plus longue. L'idée de sortir la préparation à l'EUF des cours de FLEL (par exemple, en créant un cours de 30 heures partagé entre différentes disciplines ou en remettant cette responsabilité entre les mains des Centres d'aide en français) a même été évoquée. Quoi qu'il en soit, toutes et tous étaient d'avis que, dans l'éventualité d'une modification à l'EUF, une consultation large des enseignant·es de FLEL devait être prioritaire. Dernière idée suggérée à souligner : que les étudiant·es qui échouent seulement le volet langue de l'EUF et qui ont terminé leurs quatre cours de français de la formation générale se voient imposer un cours de rattrapage en français écrit de 60 heures dont l'évaluation finale sanctionnerait l'atteinte de cette compétence.

Enfin, concernant les modalités de passation de l'EUF, c'est le dilemme entre la rédaction manuscrite ou tapuscrite qui a soulevé le plus de commentaires. Six des 15 départements participants étaient majoritairement en faveur d'une EUF numérique avec accès à Antidote, principalement parce que ces conditions correspondent à la norme actuelle (« dans la vraie vie ») ainsi que pour l'économie de temps. En revanche, plusieurs objections ont été énoncées quant à cette option. Certain·es ont fait valoir que la rédaction manuscrite permet de mieux mesurer la réelle maîtrise des bases de la langue. Le contexte de la

⁵ Rappelons les divergences notables entre les épreuves uniformes de langue française et de langue anglaise : rédaction d'une dissertation critique de 900 mots en 4 heures 30 pour l'épreuve en français et rédaction d'une dissertation de 750 mots de type essai dans un délai de 4 heures pour l'épreuve en anglais; correction stricte de la langue en français (échec si la rédaction comprend plus de 30 fautes) et correction holistique de la langue en anglais (objectifs « bien atteints », « atteints » ou « non atteints »). Bien que plusieurs enseignant·es aient souligné le caractère injuste de ces disparités, plusieurs ressentaient le besoin d'avoir plus d'information sur la formule des collègues anglophones avant de se prononcer.

montée de l'intelligence artificielle incite également de nombreux et nombreuses enseignant·es à favoriser la rédaction à la main. Bien sûr, un contexte de rédaction sur ordinateur sans accès à Internet a été invoqué pour contrer les risques de plagiat et de tricherie, mais, comme l'ont souligné bon nombre de départements, le parc informatique des collèves est généralement tellement déficient qu'il semble irréaliste d'envisager une EUF numérique, d'autant plus que cela impliquerait que les trois cours préparatoires à l'épreuve (les 101, 102 et 103) optent également pour des rédactions tapuscrites. Se poseraient alors les enjeux de logistique (gestion des outils informatiques; rédactions réparties sur plus d'un cours, etc.), de soutien technique (souvent déficient), d'équité (fracture numérique), d'enseignement de compétences numériques (qui enseignerait Antidote aux étudiant·es? dans quel(s) cours(s), étant donné que les cours de FLEL sont déjà très chargés?). Par ailleurs, des enseignant·es ont questionné la longueur de l'EUF (certains·es suggérant d'allonger sa durée, pour un contexte de rédaction moins anxiogène; d'autres proposant de la raccourcir à la fois en nombre de mots et en durée) et d'autres ont exprimé des critiques relativement à la correction de l'EUF, jugée trop laxiste.

CRITIQUE DE L'IMPACT DE LA RÉFORME ROBILLARD SUR LES COURS DE FLEL

C'est lors du *Renouveau de l'enseignement collégial* (réforme Robillard, 1993) que l'approche par compétences a été introduite dans l'ensemble des cours de niveau collégial. C'est également dans la foulée de cette réforme que l'EUF a été implantée, en 1998. Cette épreuve ministérielle, dorénavant requise pour la sanction des études collégiales, est venue se substituer aux examens de français d'entrée à l'université.

Dans le cadre de la consultation menée par le CLL, plusieurs enseignant·es ont mentionné le fait que les contraintes imposées aux cours de FLEL dans le cadre de la réforme Robillard relevaient d'une forme de nostalgie du cours classique. Max Roy (professeur de littérature à l'Université du Québec à Montréal) souligne d'ailleurs, dans son analyse de cette réforme, que « les types de rédactions exigés ne manquent pas de faire penser aux exercices des classes de belles-lettres et de rhétorique d'autrefois [et qu'il] y a donc lieu de se questionner sur les innovations effectives de ce *Renouveau* » ([Roy, 2009](#)).

Toutefois, Roy souligne également, et surtout, que les éléments de compétences introduits dans les trois premiers cours de FLEL répondent d'abord et avant tout à un objectif de gestion axée sur les résultats, issu d'une vision néolibérale de l'éducation, qui trouve écho, aujourd'hui, dans l'approche des « données probantes » et des « pratiques pédagogiques à impact élevé » que les gestionnaires veulent imposer notamment pour répondre aux objectifs de réussite « scolaire » (diplomation) des cours dits « défi »⁶, dont le cours de FLEL 101 porte l'étiquette. Or, cette instrumentalisation de la littérature induite par la réforme Robillard est justement un des principaux facteurs ayant contribué à rendre les cours de FLEL plus arides et coupés des visées de la formation générale, visées considérées comme adéquates par les enseignant·es (voir le thème 1 du présent bilan).

En effet, dans le document ministériel des [Composantes de la formation générale](#) (MEES, 2017), quand on regarde les énoncés de compétences des cours de FLEL 101, 102 et 103, on constate que ceux-ci sont assez « larges » : « Analyser des textes littéraires » (101), « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés » (102) et « Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés » (103). Pourtant, pour chacun de ces énoncés, le 5^e élément de compétence, qui prescrit un

⁶ La mesure 3.5 du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES, 2021) cible deux cours de la formation générale au collégial comme étant deux cours « écueils » (i.e. « dont le taux d'échec est élevé trimestre après trimestre »; MES, 2021, p. 62). C'est cette mesure qui a mené à la mise sur pied de deux groupes de travail : un sur la maîtrise du français au collégial et un sur ces fameux cours rebaptisés « défis ». Le rapport sur [La maîtrise du français au collégial](#), rendu public un an après son dépôt, a été fortement critiqué par les professeur·es de littérature du collégial. Au moment d'écrire ces lignes, celui sur les cours « défis » n'était toujours pas disponible, près d'un an après son dépôt.

type de rédaction à produire, est très pointu et circonscrit dans un cadre rigide et uniformisant : « analyse littéraire ou commentaire composé » (101), « dissertation explicative » (102) et « dissertation critique » (103). De plus, ces éléments de compétences sont présentés selon une progression induite par l'EUUF qui, de ce fait, a un impact majeur sur trois des quatre cours de FLEL, autant sur le plan des éléments de compétences que des contenus. Ainsi, il semble bien que l'approche néolibérale de la gestion axée sur les résultats ait instrumentalisé également l'approche par compétence, la détournant de son essence, et qu'il conviendrait d'approfondir notre réflexion collective sur cet enjeu important pour les cours de FLEL et pour leurs visées essentielles au développement global des étudiant·es et à la transmission du goût de la lecture et de l'écriture.

BILAN DU THÈME 4 : LA FORMULE ET LE CONTENU DES QUATRE COURS DE FLEL

Le principal problème soulevé par les enseignant·es concerne la formule actuelle des cours de FLEL : bien qu'offrant une certaine flexibilité et une progression jugée pertinente dans l'apprentissage, elle tend à instrumentaliser la littérature dans une séquence répétitive menant à l'EUUF. Plusieurs trouvent aussi que trop de temps est consacré à l'enseignement de la méthodologie et de la structure de l'analyse et de la dissertation au détriment de la littérature et, à travers elle, de la culture. Cette séquence, dont l'objectif commun aux cours 101, 102 et 103 est la passation de l'EUUF, constitue un carcan qui dénature l'enseignement de la littérature et qui alourdit considérablement la tâche. Ainsi, plusieurs départements voient d'un œil favorable une éventuelle révision des éléments de compétences à condition que les enseignant·es soient les premiers et premières consulté·es. De façon générale, l'avis est unanime quant à l'importance de savoir organiser ses idées, de les appuyer sur des preuves et d'argumenter, mais cet apprentissage pourrait passer par le développement de compétences d'écriture autres que celles qui sont strictement liées à l'analyse ou à la dissertation, la littérature ne pouvant être confinée à une structure rigide.

Par ailleurs, plusieurs personnes ont soulevé la question de l'interprétation et de l'application des compétences et des objectifs liés aux cours de FLEL, qui amènent plusieurs départements à s'imposer des balises trop restrictives dans leurs plans cadres. Aussi, un département estime majoritairement que la séquence des cours de FLEL devrait être revue pour assurer une meilleure transition avec le secondaire et une complexification progressive des apprentissages.

Cela dit, en ce qui concerne la place du quatrième cours de FLEL, il n'y a pas de consensus fort. Deux départements préfèrent conserver le 104 en premier en guise de cours d'initiation à la littérature puisque sa formule, plus souple, permet une meilleure transition entre le secondaire et le collégial. Cependant, d'autres départements ont souligné l'importance de conserver le 104 en fin de parcours, notamment parce qu'il leur semble plus pertinent d'aborder les notions de communication en lien avec le domaine d'études une fois que les étudiant·es ont acquis une certaine maturité. Un département insiste particulièrement sur le fait que de le placer en début de parcours risque de le réduire à un cours servant à pallier les lacunes en français. Plusieurs ont également manifesté le souhait de modifier le contenu du 104, par exemple, pour consacrer plus de place aux œuvres contemporaines et à la littérature étrangère, et rompre ainsi le lien à la formation générale propre.

Par ailleurs, de nombreuses et nombreux enseignant·es ont manifesté le souhait qu'une plus grande place soit accordée à la créativité dans les cours de FLEL. Cela se traduirait, notamment, par une plus grande liberté dans le choix des œuvres et du type de travaux et d'évaluations. Quant aux outils technologiques tel

Antidote, un seul département a souligné qu'ils ont leur place dans les cours de FLEL parce qu'ils font partie de la réalité dans laquelle on se trouve; leur utilisation se rapprocherait ainsi de la réalité du monde du travail tout en laissant plus de place au développement de la pensée critique puisqu'ils permettraient un allègement de la correction.

Dans un autre ordre d'idées, l'approche par compétence semble rallier de façon générale, mais plusieurs bémols ont été exprimés. Bien qu'elle favorise une certaine progression des apprentissages, cette approche entraîne quelques incohérences dans son application, les compétences à développer et les objectifs visés ne concordant pas toujours. Ainsi, plusieurs départements ont souligné que l'approche par compétence est adéquate, mais que la formule employée manque de souplesse. Cette idée en amène plusieurs à réitérer le fait que la dissertation critique encarcane l'enseignement de la littérature et occupe trop de place dans les cours de FLEL. Un certain consensus s'établit autour du fait qu'on devrait revenir à une seule forme de texte analytique pour évaluer les compétences développées (analyser, expliquer, apprécier). On offrirait ainsi plus d'espace pour la rédaction d'autres types de textes, et cela permettrait aussi de miser sur des « compétences communes de la formation générale » (communication, collaboration, créativité, adaptation).

Enfin, sans décrier l'approche chronologique ou historique de la littérature, qui assure une bonne base de culture générale et commune, plusieurs départements (7) semblent avoir une préférence pour l'approche par genres littéraires, notamment parce qu'elle donne plus de liberté dans le choix des œuvres à enseigner. Parmi les avantages mentionnés, il y a le fait qu'elle permettrait, entre autres, de profiter des expériences diverses des enseignant-es, de proposer un contenu plus diversifié aux étudiant-es et d'éviter les redites d'un cours à l'autre. Cette idée ne fait cependant pas l'unanimité. En effet, certains départements ne sont pas convaincus que ce découpage soit adéquat pour les étudiant-es, considérant que les frontières entre les genres ne sont pas toujours claires. Quant à l'approche par thèmes, elle suscite un grand engouement chez six des 15 départements qui se sont prononcés. S'il semble y avoir consensus, c'est davantage sur l'idée qu'une combinaison de plusieurs approches serait plus intéressante. On pourrait ainsi envisager un découpage historique tout en incluant les genres et les thèmes pour choisir les œuvres à enseigner. Plusieurs sont d'avis que tant l'approche historique que celle par genres sont pertinentes et ne sont pas mutuellement exclusives. En ce sens, encore une fois, il demeure important de laisser la liberté de choix aux enseignant-es.

BILAN DU THÈME 5 : LA PLACE ACCORDÉE AU CORPUS QUÉBÉCOIS, INCLUANT LES AUTEURS ET AUTRICES ISSU-ES DE LA DIVERSITÉ, AINSI QU'AUX CORPUS AUTOCHTONES

On constate un fort consensus en faveur d'une augmentation de la place accordée au corpus québécois dans la séquence des cours de FLEL, notamment des œuvres contemporaines, qui suscitent beaucoup d'intérêt de la part de la population étudiante. Selon plusieurs enseignant-es, elle devrait occuper une place centrale et majoritaire en raison de sa richesse et de sa diversité, tout en offrant une place subsidiaire aux littératures qui l'ont influencée. Cela dit, certains départements considèrent que la place qu'occupe actuellement la littérature québécoise est suffisante. Ils témoignent ainsi de l'importance d'aborder les grand-es auteurs et autrices français-es de même que celles et ceux qui sont issu-es de la diversité et des littératures de la francophonie. Deux départements pensent, quant à eux, qu'on pourrait réduire la place accordée à la littérature française dans les cours de FLEL.

Un consensus se dégage également de la consultation quant à l'idée qu'il faille inclure plus d'œuvres issues de la diversité ou d'autres littératures (de la francophonie, états-unienne, canadienne anglaise, étrangère – en traduction) sans toutefois qu'un corpus ne soit imposé aux enseignant·es. En ce sens, on réitère le souhait de laisser le choix au corps professoral quant aux œuvres à enseigner, préoccupation d'ailleurs exprimée maintes fois à travers les différents thèmes de la consultation que nous avons menée.

Dans le même ordre d'idées, un consensus fort s'est dégagé en ce qui concerne la place que doivent occuper les littératures autochtones dans la séquence des cours de FLEL. Plusieurs départements pensent qu'elles devraient être enseignées au même titre que les autres littératures, notamment parce qu'elles font partie de notre histoire. Certain·es souhaitent même que son enseignement soit obligatoire, position qui ne rallie toutefois pas tout le monde. En effet, certains départements préfèrent que le choix soit laissé aux enseignant·es selon leur aisance avec ces corpus. Cela dit, la majorité semble en faveur d'un incitatif qui pourrait se faire par un nécessaire travail de sensibilisation aux littératures autochtones et de valorisation de ces œuvres. On souligne également que pour qu'elles soient enseignées au collégial, il faudrait qu'elles fassent partie du corpus d'œuvres étudiées à l'université afin de bien outiller les futur·es enseignant·es qui se dirigeront ensuite vers les classes du collégial.

Enfin, l'idée de déterminer un corpus commun pour au moins une partie des cours de langue d'enseignement et littérature des collèges francophones et anglophones afin de transmettre un fonds culturel commun n'a pas toujours été comprise de la même façon. Le cahier de consultation visait à sonder les enseignant·es sur l'importance ou non d'aborder un corpus commun (au sens large) dans les deux « réseaux »⁷. Quoi qu'il en soit, la question nous a permis de constater que plusieurs enseignant·es pensent qu'il pourrait être intéressant de proposer des thématiques communes ou une banque d'auteurs et d'autrices jugé·es incontournables. Cependant, toutes et tous s'entendent sur le fait qu'il faille laisser une grande liberté aux enseignant·es quant au choix des œuvres enseignées. Dans la même foulée, la plupart des départements voient d'un bon œil l'idée que des écrivain·es anglophones soient étudié·es dans les cégeps francophones et que des écrivain·es québécois·es francophones fassent l'objet de cours dans les cégeps anglophones, permettant ainsi l'acquisition d'une meilleure connaissance de la culture d'ici.

EN VUE DE LA RENCONTRE NATIONALE

Le bilan que vous venez de lire rassemble les avis et les réflexions des 15 départements de FLEL qui ont participé à la consultation menée par le comité langue et littérature de la FNEEQ entre mai 2023 et janvier 2024.

Nous vous invitons à discuter de ce bilan en département afin d'en dégager les principaux éléments dont vous aimeriez parler lors de la rencontre nationale qui se tiendra les 24 et 25 octobre prochain aux Archives nationales du Québec, à Montréal. Celle-ci sera l'occasion de nourrir nos réflexions, d'envisager des pistes de solutions et de réfléchir aux positions de la FNEEQ, voire de les actualiser. Pour l'occasion, nous vous suggérons de nommer une personne représentante de votre département qui pourra y participer.

Au plaisir de vous y retrouver!

⁷ Cette question du cahier de consultation découlait principalement de l'observation tirée du rapport de la FNEEQ sur [L'avenir du français au Québec](#) (2022, p. 63-65) selon laquelle la littérature québécoise est très peu (voire pas du tout) enseignée dans les collèges anglophones du Québec.