



Avis

Sur les cours dits « défis » au collégial

Présenté par la

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec-CSN

(19 juin 2023)

Présentation de la FNEEQ

Fondée en 1969, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) est l'une des huit 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
Mise en contexte.....	2
Constats propres à chacune des disciplines.....	3
Philosophie.....	3
Français, langue et littérature.....	5
Constats généraux.....	7
Une population étudiante mal préparée pour les études collégiales.....	7
Lacunes en littératie.....	8
Postpandémie.....	10
Ressources insuffisantes.....	12
Calcul des taux d'échec.....	14
Préoccupations des enseignant-es.....	14
Conclusion.....	16
Annexe 1 – Recommandations.....	18
Annexe 2 – Pistes de réflexion destinées aux syndicats.....	19
Annexe 3 – Pistes de réflexion destinées aux enseignant-es de philosophie.....	20
Annexe 4 – Pistes de réflexion destinées aux enseignant-es de français, langue et littérature.....	22

INTRODUCTION

Le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 lancé par le MES 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 socioprofessionnelle¹ ». 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 valoriser² ».

Le premier groupe, constitué d'un comité d'expertes, a remis son rapport sur la maîtrise du français au collégial 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.

La FNEEQ a transmis à la ministre Déry un avis³ sur les 35 recommandations formulées par les expertes. La Fédération y a notamment déploré l'absence de consultation des enseignant-es du milieu pour mieux comprendre la façon dont les visées et les compétences, définies dans les devis ministériels, sont mises en pratique. Nous avons également exprimé des réserves importantes à l'égard de l'introduction généralisée des outils numériques⁴ pour solutionner les lacunes dans la maîtrise de la langue.

En ce qui a trait au second groupe de travail, qui porte sur la réussite des cours dits « défis », la FNEEQ souhaite, cette fois, contribuer à la réflexion du comité avant la publication de ses conclusions en lui soumettant un avis afin d'enrichir sa réflexion. Nous avons procédé à une consultation large de nos membres et nous croyons que les propos recueillis sont de nature à mieux saisir la réalité enseignante.

Finalement, nous formulons le souhait que le rapport du second groupe de travail, qui sera présenté sous peu à la ministre Déry, soit rendu public dans les plus brefs délais par la suite et que l'on invite toute la communauté collégiale à participer à la réflexion subséquente.

¹ <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action-reussite-ens-sup.pdf>, p. 3.

² Ibid., p. 62

³ FNEEQ-CSN, *Avis sur le Rapport du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial*, mai 2023.

⁴ La FNEEQ s'inquiète également des conséquences négatives que pourrait avoir l'intelligence artificielle (IA) sur les apprentissages de la population étudiante. À cet égard, voir [2023-05-05-Rapport-IA_VFINALE_3_JA.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/2023-05-05-Rapport-IA_VFINALE_3_JA.pdf) (fneeq.gc.ca).

MISE EN CONTEXTE

Au printemps 2022, dans le cadre du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*,⁵ le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) annonçait la formation d'un groupe de travail et le lancement d'une consultation à l'automne 2022 au sujet des cours dits « défis », soit les cours de français, langue et littérature (FLL) et les cours de philosophie de première année, première session. Deux sous-comités, l'un pour FLL, l'autre pour philosophie, ont été constitués et sont chapeautés par un comité commun, le comité conseil. Celui-ci est composé de directions des études (du public, du privé, des universités), d'un-e enseignant-e de chacune des disciplines concernées, de représentant-es du MES ainsi que d'observateurs de la Fédération des cégeps et de l'Association des collèges privés du Québec. Son rôle est principalement de suivre les travaux, comme le ferait un comité de direction. Quant aux sous-comités, ils sont composés chacun de trois enseignant-es de la discipline concernée et d'une personne conseillère pédagogique.

D'entrée de jeu, la FNEEQ a émis quelques préoccupations auprès des représentant-es du MES quant au processus de sélection des enseignant-es appelé-es à siéger à ces comités et à la façon dont la consultation serait menée. D'une part, nous avons réitéré l'importance d'assurer une représentativité des enseignant-es. D'autre part, nous avons évoqué les malaises causés par les clauses de confidentialité, qui forcent les gens à travailler en silo sans que l'information ne circule vraiment, ce qui occasionne parfois des rumeurs et des malentendus. Il nous apparaissait nécessaire d'insister auprès du ministère pour que le travail se fasse en toute transparence; non seulement fallait-il que les enseignant-es soient consulté-es, il fallait également les informer de l'avancement des travaux puisqu'ils et elles se trouvent sur la ligne de front de ces cours. Les représentant-es du MES nous ont répondu que la consultation était la responsabilité de ce dernier et non des enseignant-es, et que le comité conseil ne modifierait pas son approche.

À l'automne 2022, comme prévu, la consultation a été lancée par le ministère. Les départements de français, langue et littérature comme ceux de philosophie ont reçu chacun un cahier de consultation où ils ont pu consigner les mesures et les pratiques mises en place pour soutenir la réussite étudiante. L'exercice en était donc un de recension des pratiques établies au sein des départements de philosophie et de français littérature.

Par ailleurs, en janvier dernier, nous prenons connaissance de l'avis publié par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) au sujet des cours dits « défis ».⁶ Bien que certaines solutions envisagées soient intéressantes, l'avis présenté s'inscrit dans la même logique que celui qui avait été déposé au sujet de la réussite⁷ : la FECQ, préconisant des contenus adaptés aux besoins et aux intérêts des étudiant-es, y réclame une actualisation des cours de français et de philosophie, jugés « poussiéreux ». Au sujet des cours de philosophie, elle formule même le souhait que cette composante de la formation générale soit dorénavant calquée sur le modèle des *humanities* propre aux cégeps anglophones.

Devant les différentes salves qui, sporadiquement, sont menées contre les cours de la formation générale, et plus particulièrement contre ceux de philosophie et de français, langue et littérature, la FNEEQ a jugé qu'il était nécessaire d'agir. Cette nécessité est accentuée par le fait que les

⁵ [PLAN D'ACTION POUR LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 2021-2026 \(quebec.ca\)](#)

⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec. Janvier 2023. [Avis-cours-defis_119eCo_Joliette.pdf \(fecq.org\)](#)

⁷ Voir [Dominik Boudreault Lapierre \(fecq.org\)](#)

consultations menées placent souvent la problématique comme étant celle des cours; ce sont des cours « écueils », puis des cours « défis ». Rarement s'intéresse-t-on aux enjeux affrontés par les enseignant-es dans des classes où une part importante des étudiant-es est trop faible pour le collégial et rarement considère-t-on les observations de même que les solutions proposées par le corps enseignant qui, pourtant, travaille au quotidien avec cette population étudiante.

Ainsi, dans un premier temps, une consultation s'est tenue dans le cadre d'une instance nationale, le 13 avril dernier, afin de connaître les enjeux d'ordre syndical qui affectent nos membres. Dans un deuxième temps, la FNEEQ a organisé deux demi-journées de consultation auprès des enseignant-es de FLL et de philosophie qui se sont tenues les 2 et 5 mai 2023. Dans le but d'alimenter la discussion, des pistes de réflexion ont été soumises à l'avance tant aux délégué-es syndicaux qu'aux membres du corps enseignant.⁸ Elles n'étaient toutefois pas exhaustives ou contraignantes, les participant-es ayant tout le loisir de communiquer leurs préoccupations de même que les enjeux liés aux particularités locales de leur établissement d'enseignement. Ces rencontres ont donné lieu à des échanges particulièrement riches et stimulants, qui ont également démontré la nécessité de réfléchir ensemble et ouvertement aux problèmes rencontrés par les enseignant-es, mais aussi aux solutions envisageables pour pallier une situation (la faiblesse des résultats des étudiant-es, en français notamment) qui nous est imposée par un système d'éducation sclérosé. Au terme des consultations, nous avons pu dégager des constats propres à chacune des deux disciplines, mais surtout plusieurs constats généraux qui dépassent le cadre disciplinaire. C'est ce que nous exposons ici dans le souci de faire connaître les observations du personnel enseignant, de souligner ses préoccupations, d'exposer la réalité à laquelle il est confronté et d'alimenter la réflexion sur les solutions qui pourraient être envisagées pour améliorer la situation. Il s'agit pour nous de l'amorce d'une réflexion qui se poursuivra à l'automne.

CONSTATS PROPRES À CHACUNE DES DISCIPLINES

Philosophie

L'un des premiers constats tirés des rencontres avec les enseignant-es de philosophie, c'est que les difficultés rencontrées par les étudiant-es ne relèvent pas tant de la discipline elle-même. En effet, celle-ci semble plutôt victime de mauvaise presse⁹, les attaques contre elle se révélant le fruit de préjugés qui courent au sein des établissements, préjugés que le corps enseignant doit déconstruire dès la première séance de cours.

⁸ Voir annexes 1, 2 et 3.

⁹ Cette situation était déjà dénoncée par les membres de la Commission Parent, lesquels soulignaient au paragraphe 931 du troisième volume de leur rapport que : « **931.** La philosophie et l'enseignement ou la formation qu'on en tire à l'usage de la jeunesse, ont fait l'objet de nombreuses critiques. Ces critiques dénoncent des abus ou des erreurs qui menacent toujours la philosophie et les philosophes. Aucune discipline n'est plus constamment en état de crise, en butte aux objecteurs, eux-mêmes philosophes. Cette dialectique est sans doute condition même de son existence et de son évolution. » Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. [En ligne : http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/rapport_parent_vol_3.pdf]

Il a d'ailleurs été mentionné que la population étudiante fait preuve de curiosité et démontre de l'intérêt envers la matière, mais qu'elle appréhende le cours, car on lui répète, entre autres, qu'il s'agit du plus ardu du parcours collégial. Les participant-es ont aussi précisé que les étudiant-es n'éprouvent pas tant de difficulté à comprendre les concepts et les thèmes enseignés. Ils et elles ont déploré le fait que la discipline ne soit pas davantage valorisée au sein même des établissements et que l'idée qu'elle soit vieillotte et dépassée continue d'être répandue. Afin de déconstruire les préjugés à l'égard de la philosophie, plusieurs enseignant-es ont fait connaître les différentes stratégies mises sur pied pour « sortir la philo » de leur département. À titre d'exemple, des rencontres ont été organisées avec d'autres départements afin d'échanger sur les thèmes vus dans les cours pour montrer que leur universalité permet de les aborder sous différents angles, notamment par le biais d'autres disciplines.

Pour les enseignant-es consulté-es, la plus grande menace pesant sur les cours de philosophie vient de la vision clientéliste prônée par certain-es et selon laquelle il faut que la séquence de cours soit revue sur le modèle des *humanities* propre aux cégeps anglophones sous prétexte que celui-ci offre plus de choix. Ce modèle, bien qu'il puisse paraître attrayant, pose plusieurs problèmes qui risquent non seulement de fragiliser la structure de la formation générale, mais aussi de réduire le nombre de cours réellement consacrés à la philosophie en offrant un éventail de choix où celle-ci se retrouverait en arrière-plan. L'autre enjeu qui se pose, c'est qu'en offrant des cours selon un modèle « à la carte », on risque de se retrouver avec la création de groupes de taille insuffisante pour obtenir un financement du MES. Sans financement, on s'expose à la fermeture prématurée de certains cours. Que resterait-il alors de l'idée d'offrir un fonds culturel commun à nos étudiant-es si on leur propose un « buffet » au choix où les intérêts particuliers prédominent? Faut-il donc constamment rappeler la mission même des collèges, qui est d'offrir une formation générale commune, la spécialisation étant plutôt du ressort de la formation spécifique des programmes techniques et préuniversitaires?

Rappelons qu'une formation forte en philosophie au niveau collégial est directement inspirée de l'expérience québécoise des collèges classiques. Il s'agit d'une recommandation phare de la commission Parent, laquelle y voyait plusieurs avantages, tels que la maturation de l'esprit; l'éveil de la conscience, la formation critique et la liberté; la primauté de l'esprit; l'épanouissement de l'être et la valeur culturelle¹⁰. La commission nous rappelait ainsi « [qu'il] nous semble important d'assurer aux étudiants, à la fin de leurs études générales, une initiation à la philosophie, afin de leur ouvrir l'esprit aux grands problèmes de l'humanité et afin de les habituer à se servir de leur raison de façon rigoureuse et méthodique. Ce temps passé à réfléchir n'est pas du temps perdu ; il libère l'homme par l'intérieur, lui donne le courage intellectuel de résister aux pressions qui s'exercent sur lui, de se surpasser lui-même ; chacun pourra en retirer le sentiment que l'être humain, tout faillible qu'il soit, assailli de doutes et d'incertitudes, possède, au milieu de la création, la dignité suréminente qui lui donne raison. [...]»¹¹

Par ailleurs, les enseignant-es ont souligné que les réelles difficultés en philosophie relèvent davantage des lacunes en littérature que d'une incapacité à bien saisir la matière enseignée.

¹⁰ Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, paragraphes 925 à 929.

¹¹ Ibid., paragraphe 956.

En effet, les multiples faiblesses dans la maîtrise du français affectent la lecture et, conséquemment, la compréhension de textes; elles rendent également tout exercice de rédaction plus ardu. Ainsi, les enseignant-es ont constaté que, souvent, les étudiant-es ont des idées et souhaitent les communiquer, mais peinent à les exprimer faute de vocabulaire. Il en va de même pour les rédactions; la capacité de produire un texte de 500 mots est compromise par les lacunes d'ordres lexical et syntaxique, qui minent la compréhensibilité des textes produits. Cela dit, afin de démystifier l'idée selon laquelle les taux d'échec en philosophie sont faramineux, certains départements ont procédé à des analyses statistiques qui leur ont permis de constater que les étudiant-es n'échouent pas davantage que dans les autres disciplines (à l'exception de celles et ceux qui suivent le cheminement Tremplin DEC); parfois, ils et elles réussissent même mieux que dans les disciplines de leur programme d'études. Cela dit, il est fort probable que cette situation soit propre à certains cégeps, car un rapport produit en 2021 fournit des données selon lesquelles, en moyenne, les étudiant-es dont la moyenne générale au secondaire (MGS) est en deçà de 80 éprouvent plus de difficulté à réussir leurs cours de première année, tout particulièrement en français, langue et littérature ainsi qu'en philosophie.¹²

Afin d'obtenir des données plus précises quant aux taux de réussite à la première session, nous proposons la recommandation suivante :

1. *Que la FNEEQ demande au MES de tracer un portrait réseau des taux d'échec et des taux de réussite par discipline dès la première session, et que soient considérés les facteurs multiples liés à ces taux.*

Français, langue et littérature

Du côté des enseignant-es de français, langue et littérature, les lacunes constatées chez plusieurs étudiant-es ont suscité beaucoup de questionnement quant au rôle de ces cours dans leur format actuel. Plusieurs sont d'avis que le 101 est trop chargé pour assurer une transition harmonieuse entre le secondaire et le collégial. Les notions littéraires sont souvent nouvelles pour la majorité de la population étudiante qui amorce son parcours collégial. Or, la disponibilité pour accueillir cette nouvelle matière est restreinte par l'absence de notions de base de la langue française, qui ralentit la lecture et la compréhension de texte. À cela s'ajoutent les efforts qui doivent être fournis pour apprendre (ou réapprendre) à rédiger des textes objectifs, analytiques ou argumentatifs, genres textuels qui ont pourtant souvent été vus au secondaire, bien que dans une moindre envergure. Il devient alors ardu pour les enseignant-es de se consacrer pleinement à l'enseignement de la littérature, tâche qui devrait pourtant être centrale dans les cours de niveau collégial.

De plus, la structure des différentes rédactions menant à l'EUF représente un carcan trop rigide qui nuit à l'appréciation de la littérature. En effet, les enseignant-es ont souligné à maintes

¹² *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. 2021, p.41. [En ligne : <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>]

reprises que les formats imposés (analyse littéraire, dissertation explicative, dissertation critique) détournent de l'essentiel l'enseignement prodigué; plutôt que d'amener les étudiant-es à découvrir et à apprécier les textes littéraires, on leur enseigne une recette qu'ils et elles tentent de reproduire, sans toujours comprendre le contenu même de ce qu'ils et elles lisent et rédigent, et ce, dans le seul but de satisfaire aux exigences de l'épreuve uniforme de français (EUF). Ainsi, cet examen qui sanctionne le diplôme d'études collégiales entraîne un effet pervers : dès l'entrée au cégep, la population étudiante s'engage dans les cours de FLL avec la perspective anxiogène de passer l'EUF. Il reste peu d'espace pour apprécier les textes littéraires de même que pour réfléchir aux idées qu'ils véhiculent et aux aspects universels de la condition humaine et sociale qui leurs sont propres.

Les enseignant-es consulté-es ont ainsi exprimé le souhait de revenir à un modèle qui accorderait une plus grande liberté dans le choix des types de rédactions.¹³ Cette liberté favoriserait une approche plus agréable et plus ludique de la littérature, amenant l'étudiant-e à développer sa curiosité tout comme ses goûts et à mieux s'approprier la culture littéraire d'ici. En effet, dans le format actuel, la dissertation devient un instrument pour mesurer la capacité des étudiant-es à rédiger selon une logique quantitative, alors que la littérature, comme la philosophie d'ailleurs, constitue un savoir fondamental. Ainsi, les enseignant-es sont d'avis que l'approche par compétences s'applique mal à leur discipline. De surcroît, ils et elles ont également insisté sur la nécessité de défendre la littérature, arguant qu'il ne faudrait pas l'évacuer des cours de français au profit de la grammaire, dont les bases devraient être acquises en amont. Autrement dit, un éventuel assouplissement des devis ministériels ne devrait pas servir à la mise au ban de la littérature; au contraire, il devrait permettre aux enseignant-es d'avoir le temps d'enseigner celle-ci et d'en développer le goût chez la population étudiante plutôt que de préparer cette dernière à une épreuve en suivant une recette indigeste.

C'est donc dans cet esprit que nous proposons la recommandation suivante :

2. Qu'une réflexion soit amorcée avec les enseignant-es de français, langue et littérature au sujet des devis ministériels afin de proposer de nouveaux modèles plaçant la littérature au centre de l'enseignement.

D'ailleurs, il nous apparaît pertinent de présenter ici la recommandation relative aux cours de FLL ainsi qu'à l'EUF adoptée par le conseil fédéral de la FNEEQ lors de sa réunion des 7, 8 et 9 décembre 2022 :¹⁴

Pour le milieu collégial, que le conseil fédéral invite la coordination du regroupement cégep à mener une consultation large des enseignantes et des enseignants en langue d'enseignement et littérature et en français langue seconde :

a) sur le contenu et les exigences ministérielles applicables aux cours de langue d'enseignement et littérature ainsi qu'à l'épreuve uniforme;

¹³ Une plus grande variété amènerait une plus grande agilité dans la capacité à rédiger des textes.

¹⁴ [CF5-2022-12-7-8-9_recommandations-ADOPTÉES_v1_BL_ERRATUM.pdf \(fneeq.gc.ca\)](#)

- b) sur la place accordée au corpus littéraire québécois et aux auteurs et autrices issu-es de la diversité;
- c) sur la pertinence de l'EULE.

CONSTATS GÉNÉRAUX

Une population étudiante mal préparée pour les études collégiales

Parmi les constats généraux qui ont été formulés tant en philosophie qu'en français, langue et littérature, on note que beaucoup d'étudiant-es arrivent au collégial sans bien maîtriser le métier qui est le leur : étudier.¹⁵ Les acquis et les compétences qui lui sont liés semblent s'être perdus depuis quelques années et la pandémie n'a fait qu'exacerber ces lacunes. Ainsi, plusieurs enseignant-es ont souligné le manque d'organisation d'un trop grand nombre d'étudiant-es; ils et elles arrivent en classe sans le matériel requis pour suivre activement leur cours (pas de stylo, livres, manuels, cahier de notes, documents distribués par l'enseignant-e, etc.). Ce sont plutôt les cellulaires qui retiennent toute leur attention, forçant les enseignant-es à se doter d'une bonne dose d'énergie (et de patience) pour rappeler à leurs classes d'être prêtes; il faut leur dire de sortir leur matériel scolaire, d'être attentives parce que le cours commence, de noter les dates de remise des travaux et les examens à leur agenda, comme si l'on évoquait devant elles, pour la première fois, les tâches à accomplir lorsqu'on s'engage dans des études.

Cette désorganisation des étudiant-es révèle, d'une part, un grand manque d'autonomie qui nuit à leur persévérance et à leur réussite scolaire. D'autre part, elle témoigne aussi d'un désengagement de leurs études; le faible degré de motivation dont ils et elles font preuve se traduit, entre autres choses, par de hauts taux d'absentéisme, phénomène qui s'est amplifié à la suite de la pandémie. Il faut souligner que ces éléments ne sont pas nouveaux et que, contrairement à ce que l'on tend à croire, ils ne sont pas l'apanage des cours de français ou de philosophie; ils sont également observés dans d'autres disciplines. Cette situation a d'ailleurs poussé plusieurs directions à mettre en place tout un système de suivi des « étudiant-es à risque » par le biais de la plateforme *Léa*, système qui inclut les enseignant-es de l'étudiant-e, mais également le personnel du cheminement scolaire; les différentes catégories de personnel sont appelées à rencontrer l'étudiant-e « à risque » pour s'assurer qu'il ou elle est bien conscient-e de la situation et afin que des mesures soient prises pour la rectifier. Or, il faudrait peut-être s'interroger sur cette façon de faire : elle est sans doute utile pour colliger des données statistiques sur le profil des étudiant-es et les taux de réussite, mais leur permet-elle vraiment de gagner en autonomie et de se responsabiliser quant à leur parcours scolaire? Il est permis d'en douter. Conséquence ou corollaire du désengagement des étudiant-es, l'écart entre les plus faibles et les plus forts s'est creusé; les inégalités (et les iniquités?) sont donc croissantes, résultat probable (à tout le moins en partie) de l'école à trois vitesses depuis longtemps décriée.

¹⁵ À ce sujet, voir les articles suivants : [Les taux d'échec bondissent chez les cégépiens | Le Devoir](#), [Des enseignants de cégep s'inquiètent des difficultés observées chez leurs étudiants | JDM \(journaldemontreal.com\)](#), [De plus en plus de cégépiens en difficulté - La Presse+](#). Voir également le dossier Éducation publié dans La Presse en mai 2023 : <https://www.lapresse.ca/contexte/2023-05-28/education/qu-est-ce-qui-cloche-avec-nos-enfants.php>

De façon générale également, les enseignant-es constatent que la relation à l'effort s'est effritée; les étudiant-es semblent avoir perdu l'habitude de fournir des efforts. Habitué-es à la facilité d'obtenir gain, ils et elles y sont de plus en plus réfractaires, mais s'attendent tout de même à obtenir de bons résultats. Le rapport à Internet en est un bon exemple. Peu conscientisé-es à la question de la propriété intellectuelle, pour eux le Web apparaît comme une zone libre où l'on pige au buffet des analyses et des dissertations. Le fait de copier ce qu'ils et elles trouvent sur les sites et de le faire passer pour leur propre travail ne les gêne aucunement, comme s'il était tout à fait naturel d'éviter de fournir un effort pour effectuer un travail scolaire.

Lacunes en littératie

Parmi les constats les plus troublants, celui des profondes lacunes en littératie¹⁶ (bien qu'il ne soit pas nouveau) préoccupe tant en français, langue et littérature qu'en philosophie. Ces lacunes se manifestent dans toutes les tâches que les étudiant-es doivent accomplir; il s'agit certainement du frein le plus important à la persévérance et à la réussite scolaire au collégial. En effet, c'est avec consternation que plusieurs participant-es ont évoqué le fait qu'un nombre considérable d'étudiant-es ne possèdent ni les compétences, ni les connaissances, ni les habiletés minimales pour entamer un parcours collégial. Autrement dit, la capacité de lire et de comprendre un texte informationnel (niveau 3 d'alphabétisation), de rédiger un texte suivi d'au moins une page ainsi que de réviser et de corriger des textes ne sont pas acquises. De même, ils et elles éprouvent de la difficulté à résumer un texte de niveau approprié pour le collégial, c'est-à-dire à en extraire les idées principales et le thème central. L'absence d'un minimum de culture générale, la pauvreté de leur vocabulaire et leurs multiples difficultés à maîtriser les éléments de base de la langue française (syntaxe, conjugaison, distinction des classes de mots et des homophones, etc.) entravent donc sérieusement leur capacité à lire et à écrire. Les étudiant-es butent sur plusieurs mots (pas que les « nouveaux » mots auxquels ils et elles sont exposé-es au cégep), ce qui ralentit leur lecture et nuit à leur compréhension de texte. Comme ils et elles ont perdu l'habitude de chercher dans un dictionnaire (l'ordre alphabétique pose même parfois un défi), le décodage des textes à lire, que ce soit dans les disciplines de la formation générale ou dans celles qui relèvent de leur programme d'études, devient très ardu. Or, lire et comprendre un texte demeure un apprentissage de base qui devrait être pratiqué tout au long de la scolarité obligatoire, permettant aux élèves d'acquérir des stratégies de lecture afin qu'ils soient adéquatement outillés pour aborder des textes de plus en plus complexes, au fil de leur parcours scolaire.

Les enseignant-es consulté-es ont déploré le fait que le rôle de la lecture semble s'être perdu, alors que son importance est fondamentale, puisque c'est par elle, entre autres, que la maîtrise de la langue s'acquiert. Si les habitudes de lecture ont disparu des cycles scolaires précédents le collégial, il ne faut plus s'étonner que les exigences des cycles d'études supérieures apparaissent comme des obstacles insurmontables pour une part importante de la population étudiante. À cela, il faut ajouter que la lecture tend à disparaître au profit des écrans, qui occupent une place

¹⁶ Voir <https://www.journaldequebec.com/2023/05/08/plus-de-la-moitie-des-eleves-echouent-en-orthographe-a-la-fin-du-secondaire> et <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-11-08/la-reussite-en-francais-en-baisse-au-secondaire.php>

de plus en plus importante dans le quotidien des jeunes. Les habitudes de lecture se sont aussi effacées devant l'apparition des livres audio. Ceux-ci sont, en effet, de plus en plus populaires auprès des étudiant-es, qui préfèrent « écouter » un livre plutôt que de le lire. Or, lire et ouïr sont deux fonctions complètement distinctes. L'usage des livres audio ne permet donc pas de développer les mêmes habiletés cognitives que la lecture.

Dans le même ordre d'idées, les participant-es ont insisté sur les difficultés qu'éprouvent les étudiant-es à organiser leur pensée et à structurer leurs idées pour s'exprimer. Dès lors, la rédaction de textes de moyenne ou de longue envergure, telles l'analyse ou la dissertation, s'apparente à un supplice; ils et elles se sentent souvent démuni-es devant cette tâche, qui, pourtant, ne marque que la progression d'un travail entamé au secondaire avec la rédaction de textes d'opinion ainsi que de textes argumentatifs, descriptifs ou narratifs. Ceux-ci exigent, eux aussi, un minimum de structure et de cohérence. Or, cette capacité à organiser et à structurer sa pensée, puis à l'exprimer, est à la base de toute interaction professionnelle et sociale. À ce titre, il serait opportun de valoriser davantage les cours de philosophie et de français, qui favorisent le développement de ces compétences et de ces habiletés fondamentales.

Nous proposons donc une recommandation en ce sens :

3. Que la FNEEQ demande au MES et à la Fédération des cégeps de mettre en place des activités de valorisation de la philosophie et de la littérature afin que soient reconnus les savoirs fondamentaux qui leur sont inhérents.

Les lacunes constatées en littératie au collégial sont la conséquence des ratés du système d'éducation, où, malgré 11 années de scolarité obligatoire, bon nombre d'étudiant-es ne possèdent pas les acquis nécessaires pour entamer des études supérieures. Peut-on vraiment croire que ces lacunes pourront être résorbées en deux ou trois ans de cégep? Certainement pas dans les conditions actuelles. Pour assurer un certain rattrapage et favoriser la réussite, il faudrait d'abord augmenter les exercices de lecture et d'écriture en classe, solution viable à la seule condition que soit réduit le nombre d'étudiant-es par enseignant-es et par classe. Ce travail doit toutefois s'appuyer sur des moyens mis en place en amont; dès le primaire et tout au long du secondaire, les élèves devraient être exposés à un plus grand nombre d'activités impliquant lecture et écriture.¹⁷

Il convient de rappeler ici que, en ce qui concerne l'apprentissage de la maîtrise du français au primaire et au secondaire, le conseil fédéral de la FNEEQ a adopté la recommandation suivante lors de sa réunion des 7, 8 et 9 décembre 2022 :

Pour l'éducation primaire et secondaire, que le conseil fédéral invite la coordination du regroupement privé à consulter les enseignantes et enseignants en langue, d'enseignement et

¹⁷ On peut sans doute se réjouir des récentes annonces faites par le MEQ, qui souhaite mettre en place différentes mesures allant dans ce sens pour assurer une meilleure maîtrise du français dès le primaire. Cela dit, la réflexion qui s'entame et les solutions qui en découleront doivent absolument se faire en collaboration avec les enseignant-es puisque ce sont elles et eux qui agiront en classe auprès des élèves. Cf. Daphnée Dion-Viens, Journal de Québec, le 6 juin 2023, p.12.

seconde, pour explorer de nouvelles pistes de rehaussement de la maîtrise de la langue d'enseignement et de la connaissance de la langue seconde, en considérant notamment :¹⁸

- a) le nombre d'heures réellement accordé à l'enseignement de la langue;*
- b) les conditions pédagogiques propices à l'atteinte de cet objectif (la taille des groupes, les modes d'évaluation, le partage de l'évaluation dans toutes les disciplines, etc.);*
- c) la cohérence et la progression de la formation en langues secondes, dans les réseaux tant francophone qu'anglophone, du primaire à la fin du secondaire;*
- d) l'apprentissage, en activité parascolaire, des langues tierces et des langues autochtones;*
- e) un meilleur soutien étatique à la francisation en milieu scolaire;*
- f) un accès facilité et financé à la culture québécoise principalement axé sur les arts (sorties culturelles) tout au long du primaire et du secondaire.*
- g) les besoins particuliers des élèves qui proviennent de groupes défavorisés.*

Postpandémie

Nous l'avons évoqué plus tôt, la période pandémique n'a fait qu'exacerber plusieurs problèmes déjà observés avant celle-ci. L'écart entre les étudiant-es les plus faibles et les plus forts s'est creusé, ce qui a rendu le retour en classe plus complexe pour les enseignant-es, qui ont dû adapter leur enseignement à cette nouvelle réalité. Le taux d'absentéisme est faramineux, comme si les étudiant-es étaient restés en mode « pandémie ». Ils et elles semblent penser que la présence en classe et l'exécution des devoirs sont facultatives, et que leurs absences sont sans conséquences sur leur réussite. Souvent, même s'ils et elles sont présent-es en classe, leur attention est dissipée et peu se préoccupent de rendre les travaux demandés dont le pourcentage leur apparaît moins important. La qualité de leur travail s'en ressent également, mais leurs résultats les étonnent, car ils s'attendent souvent à des notes plus élevées que celles obtenues. À cela, on pourrait ajouter que plusieurs enseignant-es ont souligné l'attitude des étudiant-es, qui s'attendent à un enseignement individualisé, adapté à leur horaire, à leurs besoins et à leurs intérêts individuels. Au-delà du fait qu'il est impossible d'offrir un tel type d'enseignement en regard du nombre moyen d'inscrit-es en classe, soit de 35 à 40 étudiant-es selon les établissements, il nous semble fort périlleux de répondre à une attitude et à des attentes propres à un clientélisme qui n'a pas sa place en éducation.

Les échanges tenus ont aussi mis en lumière un manque de savoir-être qui s'est avéré flagrant au retour de la pandémie. En effet, celle-ci a d'abord eu un impact sur les compétences sociales des étudiant-es; ils et elles ont maintenant plus de difficulté à entrer en contact avec leurs camarades et à se comporter adéquatement en classe. De plus, le retour en présence a permis de constater une hausse significative de l'anxiété, qui était déjà présente bien avant les multiples confinements vécus au cours des années 2020-2022. En outre, si les cellulaires posaient déjà un problème avant

¹⁸ [CF5-2022-12-7-8-9 recommandations-ADOPTÉES v1 BL ERRATUM.pdf \(fneeq.qc.ca\)](#)

la pandémie, celle-ci semble avoir accentué la dépendance aux écrans, les étudiant-es peinant à s'en détacher, même pour de brèves périodes. Une dernière répercussion de la pandémie mentionnée par les enseignant-es concerne les accommodements que les étudiant-es réclament souvent sans réelle justification, comme si le fait d'avoir bénéficié de plusieurs assouplissements durant la crise sanitaire s'était transformé en droit acquis.

Par ailleurs, on semble se trouver devant un changement de paradigme : le rapport aux études n'est plus du tout le même pour une grande partie de la population étudiante. En effet, comme l'ont souligné plusieurs enseignant-es des disciplines concernées, les jeunes qui fréquentent leurs classes n'hésitent pas à s'absenter d'un cours pour faire autre chose, par exemple suivre un cours de conduite, ou aller chez le coiffeur ou chez le dentiste, comme si l'école était devenue secondaire, une chose parmi tant d'autres qui remplit leur horaire surchargé. D'ailleurs, les enseignant-es consulté-es l'ont dénoncé à maintes reprises, le travail rémunéré occupe une trop grande place dans la vie des étudiant-es, ce qui nuit à leurs apprentissages et, conséquemment, à leur réussite. En effet, nombreux et nombreuses sont ceux et celles qui occupent un emploi à raison de 20 h à 30 h par semaine tout en étudiant à temps plein, ce qui engendre une profonde fatigue et une indisponibilité d'esprit. Dès lors, comment bien réussir dans tous ses cours ? Il faut pour cela une discipline de fer et une autonomie bien acquise, caractéristiques plutôt rares chez les cégépien-nes.

Bien entendu, il faudrait s'interroger sur les raisons qui poussent les étudiant-es à travailler autant d'heures par semaine en dehors de l'école. Certain-es y sont contraint-es pour des raisons liées à leur statut socio-économique ou familial, mais représentent-ils et elles la majorité ? Qu'en est-il des autres ? Le font-ils et elles dans le simple but de satisfaire leurs « besoins » ? De plus, parle-t-on de réels besoins ou s'agit-il plutôt de « désirs » propres à qui ne sait attendre et veut une satisfaction immédiate ? Une chose est certaine, les enseignant-es œuvrant dans les établissements privés ont mentionné que ce constat ne correspondait pas à leur réalité. La nécessité de travailler en dehors des heures de classe est minime pour leurs populations étudiantes et, de surcroît, les frais de scolarité non négligeables incitent celles-ci à terminer plus rapidement leur parcours collégial. Dans le cas de celles et ceux qui fréquentent le réseau public, les enjeux socio-économiques ou la situation familiale peuvent avoir un énorme impact sur le cheminement scolaire, qui s'en trouve parfois rallongé.¹⁹

Plusieurs problèmes se posent donc du côté des étudiant-es, qu'il s'agisse de leur manque de préparation aux études supérieures, de leurs lacunes en littérature – qui affectent tous leurs cours au cégep – ou de la question de leur responsabilisation, sur laquelle on insiste trop peu et qui est pourtant fondamentale pour la suite de leur parcours, qu'il soit scolaire ou professionnel. La réussite et le succès relèvent d'abord et avant tout des étudiant-es, de leur engagement dans leur propre parcours et de leur capacité à devenir autonomes. On ne semble pas le leur répéter suffisamment, rejetant trop souvent dans la longue liste de responsabilités attribuées aux enseignant-es celle de la réussite étudiante à tout prix.

¹⁹ Si le « temps habituel » est de deux ans pour le secteur préuniversitaire et de trois ans pour le secteur technique, il conviendrait de réviser la notion de « temps habituel ». D'autres impératifs et d'autres intérêts, de même que le rapport aux études dont nous venons de parler, ne permettent plus de déterminer la réussite scolaire en fonction du critère du temps moyen pour terminer son parcours scolaire. Aussi, il existe une nette distinction entre les étudiant-es qui se trouvent dans le réseau scolaire public et celles et ceux qui sont admis au privé.

Ressources insuffisantes

Les enseignant-es consulté-es ont été unanimes en ce qui concerne le manque de ressources pour soutenir la réussite étudiante. En effet, malgré tout l'argent annoncé et investi dans le *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur* (PARES)²⁰ de même que toutes les sommes consacrées et désormais incluses dans la convention collective pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH), celles qui sont allouées pour soutenir les centres d'aide sont nettement insuffisantes, notamment pour l'embauche des tuteurs et des tutrices qui soutiennent l'apprentissage des étudiant-es, mais aussi pour assurer une libération décente aux enseignant-es qui chapeautent les centres d'aide.

Les participant-es ont également souligné à maintes reprises à quel point il était difficile d'obtenir et, surtout, de conserver les ressources allouées à tout ce qui touche au soutien et aux mesures d'aide pour les étudiant-es. Celles-ci sont souvent non récurrentes, ce qui oblige les enseignant-es à recommencer, année après année, le processus de demande de soutien financier. Cette bureaucratisation entraîne une surcharge de travail puisqu'une reddition de comptes lui est inhérente (plans de travail, rapports ou bilans, données chiffrées pour des indicateurs de réussite, etc.). Les enseignant-es perdent donc un temps précieux à réaliser ces tâches administratives chronophages, alors qu'ils et elles pourraient se consacrer davantage au soutien des étudiant-es qui éprouvent des difficultés. Cette réalité est d'autant plus navrante que les rares enseignant-es qui bénéficient de ressources récurrentes, que ce soit pour les centres d'aide ou pour des projets d'aide et de soutien à la réussite, ont été catégoriques : ce souci financier en moins permet d'élaborer des plans d'action à plus long terme, ce qui est bénéfique pour les étudiant-es tout en bonifiant les mesures mises en place. Ils et elles ont donc déploré le manque de ressources sûres ainsi que l'absence de reconnaissance de l'expertise enseignante dans l'organisation des centres d'aide et des mesures à mettre en place pour la population étudiante, dont les besoins sont criants.

De plus, nombreuses et nombreux sont celles et ceux qui ont mentionné la réticence et, parfois, le manque de volonté de certaines directions à assurer un financement adéquat et récurrent, comme si l'importance du soutien à la réussite étudiante n'était pas reconnue. Le discours des directions peut donc sembler paradoxal dans la mesure où il ne correspond pas aux gestes posés; si la réussite étudiante est toujours « au cœur » de leurs préoccupations et si l'obsession des taux de réussite et de diplomation se fait sentir un peu partout dans le réseau, nous sommes en droit de nous étonner du fait que les moyens pour soutenir les enseignant-es et, conséquemment, les étudiant-es fassent à ce point l'objet d'hésitations lorsqu'il est question de financement et d'une lourde reddition de comptes.²¹

Ainsi, les enseignant-es consulté-es ont évoqué l'importance de financer les mesures d'aide tant « en dehors » de la classe (CAF, ateliers offerts dans les trous horaires, etc.) que « dans » la classe. Cependant, dans ce dernier cas, ils et elles ont insisté sur le fait que cela devait passer par une

²⁰ [PLAN D'ACTION POUR LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 2021-2026 \(quebec.ca\)](https://www.quebec.ca/plan-d-action-pour-la-reussite-en-enseignement-superieur-2021-2026)

²¹ La réticence vient également des organisations (ou cheminements) scolaires, qui allèguent la difficulté à concocter des horaires pour inclure certains cours (par exemple, le « jumelé », qui réunit le 101 en français à 4 h de renforcement en français) ou les mesures d'aide qui nécessitent des heures supplémentaires d'encadrement officiel (à l'intérieur d'un cours, par exemple). On soumet donc aux impératifs logistiques de la confection d'horaires la nécessité d'offrir du soutien scolaire aux étudiant-es qui en ont besoin pour réussir leur parcours scolaire.

réduction du nombre d'étudiant-es par enseignant-e et par classe; les étudiant-es plus faibles, comme celles et ceux qui ont des besoins particuliers, nécessitent un encadrement plus serré. Il faut donc leur accorder plus de temps individuellement. À l'heure actuelle, avec des groupes de 35 à 40 étudiant-es (parfois même plus selon la discipline ou l'établissement scolaire), il s'avère impossible de les accompagner adéquatement. Bien que les « autorités » tendent à nier le lien qui existe entre un groupe moins nombreux et de meilleurs taux de réussite, la pratique prouve le contraire. En effet, différents projets de mesures d'aide développés au sein des départements tout comme les établissements qui possèdent une entente concernant les petits groupes ont pu constater la différence. On sait également à quel point le tutorat par les pairs donne des résultats positifs lorsque l'étudiant-e est engagé dans ses études; le fait de travailler de manière individualisée favorise un meilleur apprentissage et permet de mieux résorber les difficultés rencontrées.

Pour faire écho aux besoins et aux préoccupations énoncées par les enseignant-es consulté-es, nous proposons la recommandation suivante :

4. Que la FNEEQ demande au MES d'octroyer annuellement aux centres d'aide en français et en philosophie un financement récurrent et proportionnel au taux de défavorisation des étudiant-es afin de soutenir leur réussite.

Cette position correspond d'ailleurs à celle de la FNEEQ, qui a adopté une recommandation en ce sens lors de son conseil fédéral des 4, 5, et 6 mai 2022 :²²

1. Que la FNEEQ réitère son soutien à l'inclusion scolaire des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, et réaffirme que celle-ci est une responsabilité collective et partagée par l'État, les établissements, les différentes catégories de personnel, les parents et les élèves, étudiantes et étudiants. Que la FNEEQ revendique un financement public adéquat pour soutenir l'inclusion des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et que l'on s'oppose à l'utilisation de ce financement par les directions d'établissement à d'autres fins ou afin de pallier le sous-financement chronique de l'éducation :
 - a) À partir de leur réalité respective, que les trois regroupements de la FNEEQ développent des revendications afin que ce financement pour les EHDAA et les EESH soit dédié à la reconnaissance des tâches déjà effectuées par les enseignant-es quant à l'inclusion de ces élèves et étudiant-es (et non à de nouveaux projets de tout acabit), et à l'aménagement de conditions de travail et d'enseignement permettant ce travail d'inclusion, notamment en dégageant du temps;
 - b) Que la FNEEQ soutienne, pour tous les ordres d'enseignement, la revendication de la réduction du ratio enseignant-e/élèves ou étudiant-es (réduction de la taille des groupes-cours ainsi que du nombre total d'élèves ou d'étudiant-es par enseignant-e) dans une perspective de réussite éducative et non de stricte réussite scolaire.

²² [CF3_456-05-2022_RECOMMANDATIONS-ADOPTÉES_FNEEQ-CSN.pdf](#)

3. Que la FNEEQ réitère l'importance de respecter et de renforcer l'autonomie professionnelle (individuelle et collective) ainsi que la liberté académique des enseignantes et des enseignants dans le développement des mesures d'inclusion des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et dans tout autre aspect de la tâche enseignante lié à l'inclusion (par exemple, le choix des approches pédagogiques et des activités de perfectionnement).
4. Que la FNEEQ dénonce les pratiques présentées comme « solutions miracles », telles que la conception universelle des apprentissages (CUA) et le recours abusif à l'enseignement à distance (EAD) ou à l'intelligence artificielle (IA), ainsi que leurs impacts sur la tâche enseignante et même sur l'inclusion scolaire des élèves, étudiantes et étudiants en situation de handicap.

Calcul des taux d'échec

Dans un autre ordre d'idées, il conviendrait de distinguer clairement le taux d'échec du taux d'abandon, celui-ci faussant les calculs qui sont faits par les directions lorsqu'elles évaluent les taux d'échec ou de réussite. À l'heure actuelle, aucune distinction n'est faite entre les deux, ce qui gonfle artificiellement les taux d'échec. En effet, un-e étudiant-e qui abandonne son cours après la date limite pour le faire sera tout de même considéré-e dans le calcul final des notes du cours, où elle ou il obtiendra « 0 »; les données s'en trouvent donc biaisées, car, si les abandons n'étaient pas calculés, les taux d'échec seraient beaucoup moins élevés. On fait bien sentir aux enseignant-es la responsabilité de veiller sur la réussite étudiante et de s'en assurer, exerçant souvent une pression indue sur leurs épaules. Il faudrait plutôt responsabiliser les étudiant-es quant au succès de leur parcours scolaire. Ajoutons que, si l'on souhaite augmenter la contribution du corps enseignant à la réussite étudiante, il faudrait d'abord lui garantir un soutien et des ressources adéquates pour ce faire.

Par ailleurs, les enseignant-es consulté-es ont émis l'hypothèse que les taux d'abandon sont plus élevés en philosophie et en français, langue et littérature pour la simple raison qu'il est très facile de reprendre ces cours. En effet, puisqu'ils se donnent chaque session de même qu'en cours d'été, les étudiant-es peuvent les suivre à tout moment de l'année. Qui plus est, ils ont souvent la réputation d'être plus faciles et s'offrent même dorénavant à distance dans plusieurs établissements collégiaux. La perspective de ne fournir qu'un minimum d'efforts pour satisfaire aux exigences est donc fort tentante pour la population étudiante.

Préoccupations des enseignant-es

Au fil des échanges, les enseignant-es consulté-es ont fait part de leur inquiétude au sujet de certaines recommandations du rapport sur la maîtrise du français au collégial²³ qui a été publié en février dernier. Plus particulièrement, en FLL, les participant-es se sont dit-es préoccupé-es à l'idée que le MES aille de l'avant avec la recommandation d'instaurer des cours de grammaire au collégial, ce qui risquerait de se faire au détriment de la littérature. Quant aux enseignant-es de philosophie, leur crainte est similaire, mais elle est accentuée par la perspective que le modèle

²³ [Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf\(quebec.ca\)](https://www.fneeq.ca/rapport-maitrise-francais-collegial.pdf)

des *humanities* soit suivi au détriment de la philosophie, ce modèle ouvrant la porte à d'autres disciplines pour aborder des concepts et des enjeux universels. Les enseignant-es ont insisté sur l'importance de ne pas perdre de vue le rôle fondamental que joue dans l'éducation des jeunes la formation générale, dont l'une des missions est de former des citoyen-nés engagé-es et responsables. Une autre préoccupation a surgi (faut-il s'en étonner?): que l'on ne tienne pas compte de l'avis des enseignant-es.

Il est temps que les façons de faire changent et que le MES ainsi que la Fédération des cégeps favorisent une meilleure collaboration avec le personnel enseignant puisqu'il est le mieux placé pour réfléchir à l'enseignement disciplinaire au collégial.

À cet égard, nous proposons la recommandation suivante :

5. *Que la FNEEQ exige :*

Que toute réflexion amorcée au sujet des cours de philosophie ou de français, langue et littérature soit faite avec les enseignant-es de ces disciplines, et que leur expertise disciplinaire et pédagogique soit reconnue;

Que tous travaux visant les cours de la formation générale soient accomplis en collaboration avec les enseignant-es des disciplines concernées.

Aussi :

6. *Que soit instauré un comité national sur la formation générale composé en majorité d'enseignantes et d'enseignants des disciplines concernées ayant pour mandat de s'occuper de toute réflexion ou de tous travaux la concernant.*

Au sujet de l'importance de la formation générale et du rôle qu'elle joue dans l'éducation des jeunes, il convient ici de rappeler la position adoptée par le conseil fédéral de la FNEEQ lors de sa réunion des 3, 4 et 5 décembre 2014 :²⁴

Que le conseil fédéral réaffirme publiquement son adhésion à une conception humaniste de l'éducation, la pertinence du réseau collégial national dans sa forme actuelle et la nécessité du maintien du diplôme collégial national, incluant un « fonds culturel commun », par la préservation de la formation générale dans son intégralité.

Soulignons également que, lors de cette même réunion, il y a eu présentation du manifeste « Pour le maintien d'un réseau collégial fort partout sur le territoire québécois ! », dans lequel on pouvait lire ceci :²⁵

La formation générale offerte concurremment aux secteurs technique et préuniversitaire rend bien concrète la préoccupation de former de futurs citoyennes et citoyens, et ce, par la

²⁴ [FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES \(fneeq.gc.ca\)](http://fneeq.gc.ca)

²⁵ https://fneeq.gc.ca/wp-content/uploads/fr/Manifeste_pour_un_reseau_collgial_fort_sur_tout_le_territoire_auxbcois_rxivis_x_15_dxtembre_2014.pdf

transmission d'un fonds culturel commun, le développement du sens critique, l'ouverture sur le monde et la créativité. C'est pourquoi il faut défendre la préservation dans son intégralité de la place et de l'importance des disciplines de la formation générale qui permettent, notamment, aux futurs techniciennes et techniciens de prendre une part pleine et entière à la vie citoyenne.

Enfin, une position adoptée au conseil fédéral des 1,2 et 3 décembre 2021 abonde dans le même sens :²⁶

Que la FNEEQ réitère sa position en faveur d'une vision humaniste de l'éducation préservant l'intégralité de la formation générale actuelle, l'accessibilité financière et géographique ainsi que le modèle séquentiel des diplômes collégiaux et universitaires ;

CONCLUSION

Les consultations menées auprès des délégué-es des syndicats FNEEQ de même que des enseignant-es de philosophie et de français, langue et littérature ont permis de dresser une série de constats sur l'état actuel des problèmes rencontrés dans les cours de ces deux disciplines, tout particulièrement en première session, première année. Qu'il s'agisse du manque de préparation aux études supérieures, des lacunes en littérature, du manque d'organisation ou du changement de paradigme dans le rapport aux études, force est de constater qu'un travail reste à faire en amont pour mieux outiller les étudiant-es qui souhaitent entreprendre des études collégiales. Ainsi, devant ces multiples constats, les enseignant-es ont manifesté le souhait qu'un dialogue soit établi avec nos collègues du primaire et du secondaire, à la fois pour mieux comprendre les enjeux auxquels ils et elles sont confronté-es et pour trouver des solutions viables favorisant un meilleur arrimage dans la transition des études secondaires au parcours collégial. Ils et elles ont également insisté sur l'importance que soient mises en place une collaboration avec les départements et une concertation avec les collègues des autres disciplines, car la réussite étudiante, bien qu'elle relève d'abord de la responsabilité étudiante, nous concerne toutes et tous.

À cet égard, une proposition allant en ce sens a été adoptée lors du regroupement cégep²⁷ du 25 mai dernier :

Que le regroupement cégep mandate la coordination pour explorer les possibilités de collaboration interordres relative à la réussite étudiante en français pouvant, à terme, prendre la forme d'une coalition.

²⁶ https://fneeq.gc.ca/wp-content/uploads/CF2_Recommandations-adopte%CC%81es_2021-12-123_6de%CC%81c.pdf

²⁷ Le regroupement cégep est l'instance réunissant les délégué-es des syndicats locaux de personnel enseignant de cégep affiliés à la FNEEQ. Il est le lieu d'échanges et de débats sur des sujets qui concernent le milieu de l'enseignement collégial.

Enfin, toutes et tous sont unanimes : les lacunes observées chez les étudiant-es du collégial sont le résultat d'une défaillance du système d'éducation, de son mauvais fonctionnement, de ses incohérences et des iniquités qu'il engendre. Pour le « réparer », il faut d'abord trouver ce qui ne fonctionne pas, dans tous les ordres d'enseignement, et corriger le tir en amont, dès l'entrée à l'école primaire. Ce travail ne peut toutefois se faire sans la contribution des enseignant-es, qui en sont les principales actrices et les principaux acteurs. En attendant, les étudiant-es qui se retrouvent dans nos classes du collégial et qui ont besoin de soutien doivent en recevoir.

Depuis longtemps, les enseignant-es signent présent-es et se décarcassent pour soutenir leurs étudiant-es, comme en témoigne la panoplie de mesures mises en place, parfois sans ressources, pour les aider et les accompagner jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Il demeure toutefois de la responsabilité du MES de s'assurer que des ressources suffisantes pour les accompagner sont octroyées au personnel enseignant.

ANNEXE 1 – RECOMMANDATIONS

Recommandations proposées

1. *Que la FNEEQ demande au MES de tracer un portrait réseau des taux d'échec et des taux de réussite par discipline dès la première session, et que soient considérés les facteurs multiples liées à ces taux.*
2. *Qu'une réflexion soit amorcée avec les enseignant-es de français, langue et littérature au sujet des devis ministériels afin de proposer de nouveaux modèles plaçant la littérature au centre de l'enseignement.*
3. *Que la FNEEQ demande au MES et à la Fédération des cégeps de mettre en place des activités de valorisation de la philosophie et de la littérature afin que soient reconnus les savoirs fondamentaux qui leur sont inhérents.*
4. *Que la FNEEQ demande au MES d'octroyer annuellement aux centres d'aide en français et en philosophie un financement récurrent et proportionnel au taux de défavorisation des étudiant-es afin de soutenir leur réussite.*
5. *Que la FNEEQ exige :*
 - *Que toute réflexion amorcée au sujet des cours de philosophie ou de français, langue et littérature soit faite avec les enseignant-es de ces disciplines, et que leur expertise disciplinaire et pédagogique soit reconnue;*
 - *Que tous travaux visant les cours de la formation générale soient accomplis en collaboration avec les enseignant-es des disciplines concernées.*
6. *Que soit instauré un comité national sur la formation générale composé en majorité d'enseignantes et d'enseignants des disciplines concernées ayant pour mandat de s'occuper de toute réflexion ou de tous travaux la concernant.*

Recommandation adoptée au regroupement cégep du 25 mai 2023

Que le regroupement cégep mandate la coordination pour explorer les possibilités de collaboration interordres relative à la réussite étudiante en français pouvant, à terme, prendre la forme d'une coalition.



Cours défis – Consultation des syndicats

Voici quelques questions proposées pour alimenter votre réflexion au sujet des cours défis. N'hésitez pas à inclure des idées qui ne sont pas mentionnées ici ou des éléments qui correspondent à votre réalité locale.

1. Existe-t-il des ententes locales (officielles ou tacites) dans votre établissement au sujet des cours défis? (Par ex. : taille des groupes/nombre maximum d'EESH /étudiant.es à faible MGS/accès à des outils spécifiques, etc.)
2. Existe-t-il des problématiques entourant le financement des centres d'aide en français et en philosophie qui entravent leur bon fonctionnement et leur offre de soutien auprès de la population étudiante en ayant besoin?
 - a. Si oui, quelles sont ces problématiques?
 - b. Si non, quelles sont les solutions trouvées?
3. Existe-t-il des problématiques entourant les pratiques locales établies en ce qui a trait aux autres corps de métier qui suivent de près les étudiant.es dits « à risque » dans les cours défis? (Par ex. API, Service d'adaptation scolaire, etc.)
4. La direction de votre établissement tient-elle compte de la surcharge inhérente aux cours défis?
 - a. Si oui, a-t-elle engagé la discussion avec le Syndicat pour trouver des solutions?
 - b. Si non, quelle est sa position devant le constat d'une surcharge engendrée par les cours défis?



Voici quelques questions proposées pour alimenter votre réflexion au sujet des cours « défis ». N'hésitez pas à inclure des idées qui ne sont pas mentionnées ici ou des éléments qui correspondent à votre réalité locale.

On tend à mettre l'accent sur la « difficulté » des cours de 101, voire de 102. Et si on regardait du côté de la population étudiante qui arrive au collégial?

- De façon générale, quelles sont les compétences, les connaissances et les habiletés qu'un-e étudiant-e devrait posséder pour entamer ses études collégiales?
- Quelles sont les lacunes les plus importantes que vous avez constatées chez les étudiant-es qui entreprennent des études collégiales?
- Que faudrait-il corriger en amont (donc avant l'entrée au cégep) pour résorber ces lacunes? Autrement dit, quelle est la part de responsabilité des autres ordres d'enseignement (primaire et secondaire) dans la transmission des habiletés de base nécessaires pour entreprendre des études collégiales?
- Quels sont les principaux éléments qui contribuent à une surcharge de travail pour les enseignant-es dans les cours de 101 ?
- Quelles seraient les meilleures solutions pour y remédier?
- Puisque les étudiant-es qui amorcent leur parcours collégial éprouvent également des difficultés dans leurs cours de la formation spécifique, devrait-on élargir la discussion aux matières qui ont déjà souligné cet enjeu (p. ex. : mathématiques, chimie, biologie)?

Mesures d'aide

- Si votre département dispose d'un centre d'aide, que faudrait-il à celui-ci pour qu'il soit parfaitement opérationnel?
- Les mesures d'aide et de soutien à la réussite devraient-elles être offertes exclusivement en classe? Si oui, à quelles conditions? Si non, pour quelles raisons?

Parlons de l'effet pandémie. On sait qu'au retour de celle-ci, les choses ne se sont pas améliorées. Les lacunes et les problèmes se sont plutôt accentués.

- Quelles sont les principaux impacts de la pandémie sur l'apprentissage de la population étudiante qui fréquente vos classes?
- Avez-vous constaté d'autres problèmes (adaptation, comportement, organisation) qui entravent leur parcours en philosophie?



Voici quelques questions proposées pour alimenter votre réflexion au sujet des cours « défis ». N'hésitez pas à inclure des idées qui ne sont pas mentionnées ici ou des éléments qui correspondent à votre réalité locale.

On tend à mettre l'accent sur la « difficulté » des cours de 101, voire de 102. Et si l'on regardait du côté de la population étudiante qui arrive au collégial?

- De façon générale, quelles sont les compétences, les connaissances et les habiletés qu'un-e étudiant-e devrait posséder pour entamer ses études collégiales?
- Quelles sont les lacunes les plus importantes que vous avez constatées chez les étudiant-es qui entreprennent des études collégiales?
- Que faudrait-il corriger en amont (donc avant l'entrée au cégep) pour résorber ces lacunes? Autrement dit, quelle est la part de responsabilité des autres ordres d'enseignement (primaire et secondaire) dans la transmission des habiletés de base nécessaires pour entamer des études collégiales?
- Quels sont les principaux éléments qui contribuent à une surcharge de travail pour les enseignant-es dans les cours de 101?
- Quelles seraient les meilleures solutions pour y remédier?
- Puisque les étudiant-es qui amorcent leur parcours collégial éprouvent également des difficultés dans leurs cours de la formation spécifique, devrait-on élargir la discussion aux matières qui ont déjà souligné cet enjeu (p. ex. : mathématiques, chimie, biologie)?

Parlons de l'effet pandémie. On sait qu'au retour de celle-ci, les choses ne se sont pas améliorées. Les lacunes et les problèmes se sont plutôt accentués.

- Quels sont les principaux impacts de la pandémie sur l'apprentissage de la population étudiante qui fréquente vos classes?
- Avez-vous constaté d'autres problèmes (adaptation, comportement, organisation) qui entravent leur parcours en français?

À l'heure actuelle, il n'existe pas de test de classement uniforme ou national permettant d'assurer qu'un-e étudiant-e est inscrit-e dans le bon cours, notamment dans le cas où elle ou il a besoin de mise à niveau.

- Quels critères devraient être établis pour mieux classer les étudiant-es en fonction de leur degré de préparation pour entrer au collégial (p. ex. : la MGS, la moyenne en français, le résultat à l'épreuve unique de français en secondaire 5)?
- Les mesures d'aide et de soutien à la réussite devraient-elles être offertes exclusivement en classe? Si oui, à quelles conditions? Si non, pour quelles raisons?
- Si votre département dispose d'un centre d'aide, que faudrait-il à celui-ci pour qu'il soit parfaitement opérationnel?
- Faudrait-il privilégier une séquence de cours plutôt qu'une autre (p. ex. : offrir le 104 en première année, première session ou commencer par le 101; offrir au plus grand nombre possible un cours de mise à niveau; offrir à la fois le 013-Renforcement en français et le 012-Jumelé)?