

Rencontre nationale des profs de français et de littérature au cégep



**Rapport du comité langue et littérature de la FNEEQ
présenté au Bureau fédéral lors de la réunion des 13 et 14 février 2025
et adopté lors de la réunion du 25 février 2025**

Rédigé par le comité langue et littérature de la FNEEQ

Anne-Louise G. FONSECA

Yannick LEGAULT

Isabelle PONTBRIAND

sous la responsabilité politique de Benoît LACOURSIÈRE, président de la FNEEQ-CSN

TABLE DES MATIÈRES

Mise en contexte	2
1) Transition secondaire-cégep et collaboration interordres.....	3
2) Place du quatrième cours de FLEL dans la séquence	6
3) Maîtrise de la langue au collégial	6
4) Épreuve uniforme de français.....	13
5) Cinquième élément de compétence des cours de FLEL 101, 102 et 103	18
6) Place de la créativité dans le cours de FLEL	19
7) Place accordé au corpus québécois.....	20
Conclusion	22
Annexe 1 - Consensus à l'issue de la consultation 2023 du comité langue et littérature de la FNEEQ pour la discipline Français langue d'enseignement et littérature (FLEL).....	24
Annexe 2 - Consensus à l'issue de la consultation 2023 du comité langue et littérature de la FNEEQ pour la discipline Français langue seconde (FLS)	26
Annexe 3 - Compte rendu de la rencontre du CLL avec des enseignantes de français du secondaire privé dont le syndicat est affilié au regroupement privé de la FNEEQ.....	28
Médiagraphie	29



MISE EN CONTEXTE

La [Rencontre nationale des profs de français et de littérature au cégep](#), tenue les 24 et 25 octobre 2024, constitue l'aboutissement d'une vaste consultation menée en 2023-2024 par le comité langue et littérature (CLL)¹ de la FNEEQ-CSN. Cette consultation visait tout particulièrement trois éléments : le contenu et les exigences ministérielles applicables aux cours de langue d'enseignement et littérature ainsi qu'à l'Épreuve uniforme de français (EUF), la place accordée au corpus littéraire québécois et aux autrices-teurs issu-es de la diversité et, enfin, la pertinence de l'EUF. Le premier volet de cette consultation² a permis de rassembler, puis de publier, certains consensus sur ces questions, mais aussi de cibler celles qui ont suscité une plus grande diversité d'opinions, et ce, autant pour la discipline français langue d'enseignement et littérature (FLEL)³ que pour la discipline français langue seconde (FLS)⁴. C'est à partir des éléments moins consensuels qu'il a semblé pertinent pour le CLL d'organiser la Rencontre nationale; l'objectif principal était d'approfondir la réflexion entourant ces thèmes pour tenter d'en arriver à de plus larges constats, qu'il s'agisse de nouveaux consensus ou non, de même qu'à des pistes de solutions.

Par ailleurs, l'importance d'établir un pont entre le secondaire et le collégial s'est avérée un élément récurrent tout au long de la consultation menée en 2023-2024. La préoccupation des enseignant-es au sujet de cette transition cruciale dans le parcours des étudiant-es a mené le CLL à organiser, en parallèle, une rencontre avec des enseignantes de français du secondaire affiliées au regroupement privé⁵ de la FNEEQ-CSN. Ainsi, le 7 octobre 2024, le CLL a pu discuter avec huit enseignantes issues d'écoles secondaires couvrant une bonne part du territoire québécois, dont l'expérience allait majoritairement de la 3^e à la 5^e secondaire. L'objectif était de mieux comprendre le déploiement du programme de français au secondaire et le rapport qu'entretiennent les élèves avec la langue et la littérature. Ainsi, quatre grands thèmes ont été abordés avec elles :

¹ Comité *ad hoc* 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).

² Cette « tournée » des départements de français langue d'enseignement et littérature ainsi que des départements de français langue seconde des cégeps FNEEQ (avec la présence de membres du CLL, si souhaité), par le biais d'un questionnaire pour chacune des disciplines, s'est tenue entre le mois de mai 2023 et la fin du mois de janvier 2024.

³ Discipline FLEL : pour un résumé des consensus issus de ce premier volet de la consultation, voir l'annexe 1. Le bilan complet de cette consultation est également accessible en ligne à l'adresse https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-21_BILAN-CONSULTATION-FLEL.pdf

⁴ Discipline FLS : pour un résumé des consensus issus de ce premier volet de la consultation, voir l'annexe 2. Le bilan complet de cette consultation est également accessible en ligne à l'adresse https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-21_BILAN-CONSULTATION-FLS.pdf

⁵ Le regroupement privé de la FNEEQ est formé de 47 syndicats regroupant principalement les personnels du secondaire privé. L'organisation de la rencontre avec des enseignantes du secondaire a été possible grâce à la précieuse collaboration de la déléguée à la coordination du regroupement privé, Caroline Leblond, qui a contacté les enseignantes et nous a épaulé-es dans la préparation des thèmes à aborder.



- Le regard qu’elles portent sur le programme actuel de français (ses forces, ses faiblesses, les aspects à améliorer, la formule « progression des apprentissages », la pondération des compétences, etc.);
- Leur point de vue quant aux épreuves ministérielles de 2^e et de 5^e secondaire;
- Les perceptions qu’ont les jeunes du secondaire quant à l’apprentissage de la langue ou aux cours de français;
- L’importance qu’on attribue à l’enseignement du français dans leur école et aux activités en lien avec cette matière (présence de clauses dans la convention collective spécifiques aux enseignant·es de français, reconnaissance de la lourdeur de la correction, activités complémentaires, appui pédagogique, politique linguistique, sorties, activités particulières).

Le bilan de cette rencontre, présenté en ouverture de la Rencontre nationale, a suscité énormément d’intérêt (voir l’annexe 3 pour plus de détails, ainsi que le thème 1 ci-dessous).

Enfin, la Rencontre nationale des professeur·es de français et de littérature de la FNEEQ a permis à l’ensemble des enseignant·es de FLEL et de FLS affilié·es à la FNEEQ-CSN, par le biais de leurs représentant·es, de compléter un premier grand exercice de réflexion collective sur les cours de français langue d’enseignement et littérature ainsi que sur les cours de français langue seconde au collégial. Le présent rapport met en lumière les nouveaux consensus atteints, les enjeux qui nécessitent une pluralité de points de vue ainsi que quelques pistes d’idées pour la suite de ces travaux.

1) TRANSITION SECONDAIRE-CÉGEP ET COLLABORATION INTERORDRES

Lors de la Rencontre nationale, la question de la transition entre le secondaire et le collégial, plus particulièrement celle de la délimitation des responsabilités quant aux visées et aux buts relatifs à la langue, a occupé une place importante dans les discussions. Ensemble, les professeur·es de FLEL et de FLS ont réfléchi aux moyens qu’il faudrait mettre en place pour faciliter cette transition et aux rehaussements qui leur semblent nécessaires quant à l’enseignement du français au secondaire afin d’assurer un meilleur arrimage avec les études supérieures. L’approfondissement de cette réflexion semblait d’autant plus nécessaire du fait que le ministère de l’Éducation envisage une réforme du programme de français au primaire et au secondaire⁶.

Un consensus s’est rapidement dessiné autour de l’importance de se donner des espaces de concertation entre le secondaire et le collégial. Les occasions de rencontre des personnes enseignantes des deux ordres d’enseignement devraient être plus nombreuses et mieux soutenues, dans un esprit de collégialité avec les ministères de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur. Ces espaces permettraient aux enseignant·es des deux ordres de mieux connaître leur réalité respective (programmes, devis, exigences, contextes d’enseignement, etc.). L’école secondaire pourrait ainsi mieux préparer les

⁶ En effet, le ministre Bernard Drainville « compt[e] dépoussiérer le programme de français enseigné dans les écoles primaires et secondaires du Québec [dans] l’objectif d’améliorer le taux de réussite et d’accrocher les élèves à la culture québécoise. » ([Pilon-Larose, 2024](#))



élèves qui s'orientent vers des études collégiales autant du point de vue de leur niveau de littératie que de celui de leur apprentissage du « métier d'étudiant-e » (gestion du temps, autonomie, etc.). L'esprit de cette préparation ne vise pas à intégrer au secondaire des contenus ou des compétences du cégep, mais à mieux préparer les élèves à ce qui les attend.

De plus, les participant-es ont proposé, dans le respect de l'autonomie professionnelle des enseignant-es, bien sûr, que ces lieux favorisent les échanges sur diverses méthodes pédagogiques et didactiques destinées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture adaptées au secondaire et au collégial. Puisque, autant au secondaire⁷ qu'au collégial, l'autonomie professionnelle quant au perfectionnement disciplinaire est reconnue, cet échange d'idées permettrait la découverte et le partage de tout un éventail de pratiques.

Toujours en ce qui a trait à cette transition interordres, les professeur-es ont émis le souhait d'une documentation rigoureuse du niveau de littératie des élèves à leur entrée au collégial. À cet égard, l'idée de l'instauration de « niveaux » de français à la fin des études secondaires (comme c'est le cas pour les mathématiques, par exemple) a été proposée par certain-es, avec l'option d'une mise à niveau en français à l'entrée au cégep pour les élèves du secondaire qui n'avaient d'abord pas envisagé de poursuivre leurs études au collégial.

En ce qui concerne les exigences à rehausser au secondaire, les professeur-es de FLEL et de FLS vont dans le même sens que les enseignantes de français au secondaire que le CLL a rencontrées le 7 octobre 2024. Ils et elles ont d'abord et avant tout souligné la nécessaire bonification des conditions d'enseignement. À l'évidence, il faut injecter plus de ressources au secondaire de manière à « redonner » l'école secondaire à ses enseignant-es et à leur permettre de développer des stratégies pédagogiques efficaces pour l'amélioration des compétences des élèves en littératie, et ce, dans un contexte d'enseignement favorable à l'apprentissage. Bien sûr, de très belles choses se font déjà au secondaire, mais les personnes enseignantes font ce qu'elles peuvent étant donné les défis auxquels elles font face, entre autres quant à la gestion de classes trop nombreuses. S'attaquer aux problèmes du savoir-être dès le primaire est une priorité, la discipline cannibalisant tous les autres contenus jusqu'à la fin du secondaire.

Les enseignant-es ont également pointé le problème de l'« école à trois vitesses »⁸, qui empêche de donner à l'ensemble des jeunes du Québec, le goût de l'école, le goût d'apprendre, de cultiver chez elles et eux, entre autres et en priorité, le plaisir de la lecture et de la littérature. En effet, les jeunes n'ont pas toutes et tous la même chance sur les plans culturel, littéraire et langagier. Certaines écoles semblent former des élèves plus fort-es autant en analyse qu'en écriture. Parallèlement, plusieurs élèves arrivent au collégial avec seulement un niveau 2 sur l'échelle des habiletés en lecture (le niveau 1 correspondant à l'analphabétisme). Il semble plus difficile pour les élèves du réseau public d'aller au cégep

⁷ Notons, par contre, que cette autonomie professionnelle au secondaire, qui avait été reconnue en 2020 par l'ancien ministre de l'Éducation Jean-François Roberge (article 7 du projet de loi 40), a été sérieusement réduite en 2023 par l'actuel ministre de l'Éducation Bernard Drainville et sa loi 23 (voir, à ce sujet, le [mémoire de la CSN sur le projet de loi 23](#), à la page 13).

⁸ Certain-es parlent même de l'« école à cinq vitesses » : école privée non subventionnée, école privée subventionnée, école publique dite « ordinaire », école publique avec programmes spéciaux et programme Sport-études.

et d'y réussir. Malheureusement, les inégalités sociales font en sorte que toutes et tous n'ont pas accès à un milieu scolaire permettant la même valorisation de la lecture et de la langue, ce qui a un impact sur tout le parcours scolaire.

Par ailleurs, quelques critiques relatives au programme de français du secondaire ont été exprimées. Pensons notamment au « cloisonnement » des matières, alors que la littérature pourrait être intégrée dans d'autres cours que les seuls cours de français, par exemple dans les cours d'éducation à la citoyenneté. Aussi, au sein même des cours de français, lecture et écriture pourraient être davantage interreliées. On a aussi dit que, pour améliorer la littératie, le programme de français pourrait miser davantage sur l'enrichissement du vocabulaire, sur le goût de la lecture et sur une plus grande variété de compétences rédactionnelles, par exemple en sortant un peu du texte d'opinion pour produire un texte argumentatif basé sur des faits, pour développer l'habileté à résumer un texte, pour développer l'empathie par le biais d'échanges autour d'œuvres littéraires, etc.

De son côté, la lecture a beaucoup retenu l'attention des personnes participantes. On a parlé de rehaussement des exigences en lecture (quantité et difficulté), du nécessaire enseignement de stratégies de lecture et de prise de notes de lecture. On a aussi dénoncé les différentes contraintes matérielles à la lecture : peu de livres disponibles, impossibilité pour les élèves d'apporter le livre à l'extérieur de la classe ou de pouvoir l'annoter. Ces contraintes nuisent à la valorisation de la lecture et au développement d'un rapport affectif à la lecture, dans le « temps long » de la réflexion, pour une lecture qui fait partie du quotidien en dehors de l'école. Quand les élèves arrivent au cégep, ils et elles sont alors dépassé·es quand il est temps de faire des devoirs ou de fournir un travail sans accompagnement.

Du côté de l'écriture et de la correction des fautes de français, un consensus s'est dégagé autour de l'importance d'accorder un pourcentage à l'évaluation de la langue dans toutes les matières au secondaire, pour consolider la maîtrise du code et confirmer son importance. En effet, des participant·es ont fait remarquer qu'en ce moment, le français n'est évalué que dans un cours sur huit, ce qui envoie comme message que, pendant tout le parcours secondaire, le français aura eu une importance relative de +/- 10 %. De plus, dans les cours de français, les enseignant·es devraient pouvoir évaluer la langue en tout temps. D'ailleurs, il faudrait enseigner davantage aux élèves à se servir du dictionnaire et d'autres ouvrages de référence en format papier. Or, certaines écoles secondaires tiennent tous leurs cours de français dans des laboratoires informatiques, ce qui a été relevé comme quelque chose de problématique. Aussi, dans un objectif d'autocorrection, il a été mentionné qu'il serait intéressant d'enseigner une approche réflexive, dans un contexte de rédaction (donc de sortir des exercices par classes de mots), par exemple avec la méthode « [Écriture zéro faute](#) ».

Enfin, tout comme les enseignantes de français du secondaire consultées par la FNEEQ, des participant·es à la Rencontre nationale ont critiqué l'épreuve ministérielle de cinquième secondaire. On a mentionné, notamment, que cet examen ne reflète en rien les compétences en lecture et en écriture des élèves. Il a aussi été déploré qu'aucun texte artistique (nouvelle, poème, chanson) ne soit proposé pour cette épreuve.



2) PLACE DU QUATRIÈME COURS DE FLEL DANS LA SÉQUENCE

Compte tenu de tout ce qui précède, il n'est pas étonnant que la grande majorité des professeur·es présent·es à la Rencontre nationale de la FNEEQ se soit positionné·es contre l'obligation de placer le quatrième cours de FLEL au début de la séquence des cours de français de formation générale pour en faire un cours de transition entre le secondaire et le cégep. En effet, la proposition du rehaussement des exigences en français au secondaire dont il est question dans la section précédente du présent rapport souligne l'importance du rôle des niveaux primaire et secondaire dans l'enseignement des règles de base de la langue française. D'ailleurs, rappelons-le, les visées relatives à la langue au collégial consistent à « fai[re] preuve d'habiletés **avancées** en lecture et en écriture » et à « **parfaire** sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement » (MEES, 2017, pp. 2 et 5; nous soulignons), ce qui cadre bien avec l'enseignement supérieur. Le déplacement obligatoire du quatrième cours de FLEL en début de séquence sous prétexte de cours dits « défis » serait perçu, par les professeur·es de français du collégial, comme un nivellement par le bas. Il a d'ailleurs été mentionné que les étudiant·es qui ont soif d'apprendre et qui réussissent facilement manquent de stimulation et que nous gagnerions tous et toutes à miser sur l'émulation plutôt que de nous concentrer constamment sur les « défis ». Ainsi, il conviendrait mieux de revoir le cours de français 101 (formule et contenu; il en sera question un peu plus loin). Cela dit, eu égard à l'autonomie professionnelle collective, toutes et tous étaient d'accord pour respecter les départements qui, compte tenu d'un contexte particulier, choisissent de placer le quatrième cours au début de la séquence.

Par ailleurs, certain·es participant·es ont souligné divers avantages à laisser le quatrième cours en fin de parcours. En plus d'avoir un cours qui n'est alors pas orienté en fonction de l'EUF, ce choix permet de proposer une plus grande diversité de formules aux étudiant·es (reconnues comme des préparations différentes dans la tâche des professeur·es). De plus, puisque ce quatrième cours relève de la formation générale propre au programme, il trouve davantage son sens en fin de parcours, d'autant plus qu'il est axé sur la communication et qu'il requiert une certaine maturité de la part des étudiant·es. Cela dit, certain·es participant·es auraient aimé aborder l'aspect « propre au programme » de ce cours. Dans cet esprit, certain·es ont insisté sur l'importance d'y préserver un contenu littéraire.

3) MAÎTRISE DE LA LANGUE AU COLLÉGIAL

En plus du phénomène des écarts importants entre les diplômé·es du secondaire quant à leur maîtrise des règles de base du français (section 1 du présent rapport), la Rencontre nationale a permis d'identifier un autre enjeu majeur pour les enseignant·es de FLEL, soit la grande disparité des profils des étudiant·es qui arrivent du secondaire, laquelle vient complexifier leur tâche, tout particulièrement dans les cours de renforcement en français. En effet, plusieurs participant·es ont souligné que cet écart se note d'abord entre les



élèves issu·es du cheminement régulier et les élèves allophones⁹. Il se traduit également par la proportion importante d'étudiant·es qui possèdent un diagnostic nécessitant un plan d'intervention, de même que par certain·es qui ont besoin de mesures d'aide sans toutefois avoir reçu de diagnostic. À ces profils étudiants s'ajoutent un certain nombre d'individus dont le manque de savoir-vivre ou de savoir-être, phénomène clairement accentué par la pandémie de COVID-19, perturbe le bon déroulement des cours et, conséquemment, leurs conditions d'apprentissage ainsi que celles de leurs camarades de classe.

Ainsi, même si les formules actuelles de renforcement en français sont multiples et variées, et devraient donc répondre aux divers besoins en matière de soutien, il n'a pas été possible de dégager un consensus clair à leur sujet. D'une part, certain·es sont satisfait·es, notamment lorsque la formule du cours consiste à mettre l'accent sur la rédaction : plus les étudiant·es écrivent, plus elles et ils s'améliorent. En contrepartie, cette approche génère une lourde correction. L'impact de la taille des groupes sur les formules pédagogiques choisies peut donc être considérable. D'autre part, des enseignant·es ont plutôt émis des doutes quant à la réelle efficacité des cours de renforcement. Ils et elles ont souligné, entre autres, l'inadéquation des cours aux prescriptions contenues dans les devis ministériels. Ce qui semble sous-entendu dans ce constat, c'est que les besoins de plus en plus variés de la population étudiante en matière de renforcement en français ne peuvent être réduits aux strictes prescriptions ministérielles. Le ratio trop élevé d'étudiant·es nuit à l'encadrement que peut prodiguer un·e enseignant·e. Certain·es se retrouvent avec des groupes de plus de 25 étudiant·es et déplorent que la tendance soit à la hausse depuis quelques sessions. Non seulement l'encadrement devient impossible, mais la correction, elle aussi, devient extrêmement lourde.

Les discussions menées lors de la Rencontre nationale ont fait ressortir un autre consensus, qui est loin d'être nouveau : l'absence de ressources suffisantes. Celle-ci se fait d'abord sentir dans l'incapacité à réduire à la fois la taille des groupes et le nombre total d'étudiant·es par enseignant·e. On la note aussi dans l'incapacité des cégeps à implanter ou à maintenir des mesures d'aide telles que les cours de renforcement ou d'autres types de projets d'aide et de soutien à la réussite. À cela s'ajoute parfois un manque de flexibilité des directions collégiales¹⁰. Des enseignant·es ont souligné que leur département disposait d'une liberté limitée pour s'adapter aux réalités locales et ainsi mieux répondre aux multiples besoins de la population étudiante en matière de soutien à la réussite en français. Il en résulte un impact direct sur les étudiant·es qui auraient besoin du cours de renforcement, mais qui n'y ont pas accès faute de financement. Ainsi, dans certains collèges, seuls les étudiant·es inscrit·es en Tremplin-DEC sont ciblé·es pour le

⁹ Les enseignant·es ont souligné qu'il s'agit plus particulièrement des étudiant·es dont le français n'est pas la langue maternelle (donc qui parlent une autre langue à la maison) ou qui n'ont pas fait tout leur parcours scolaire au Québec.

¹⁰ Pour mieux soutenir les étudiant·es sans contrevenir aux exigences ministérielles, plusieurs départements ont choisi de déplacer le 013 dans le parcours étudiant. Par exemple, ceux-ci octroient des incomplets temporaires dans certains cours du 601 pour permettre à l'étudiant·e de suivre un cours de renforcement ou un stage au centre d'aide en français. Une fois celui-ci complété et réussi, l'incomplet temporaire se mute en note de passage. Or, certaines directions, sous prétexte d'une interprétation très étroite des documents ministériels, ont tenté d'interdire cette pratique, interdiction qui a été levée à la suite d'une intervention de la FNEEQ.



renforcement. Pourtant, ils et elles ne représentent qu'une portion de la population étudiante dont les besoins en matière de maîtrise du français sont criants. Ce problème d'accessibilité au cours est accentué par la rigidité avec laquelle certaines organisations scolaires gèrent les horaires. Elles affirment, parfois à tort, qu'il est impossible de placer le cours à l'horaire de l'étudiant·e concerné·e, ce qui a pour effet de le ou la pénaliser puisque cela revient à nier un soutien dont il ou elle a réellement besoin. À cet égard, les enseignant·es ont souligné l'extrême importance du rôle joué par les centres d'aide en français dans le soutien apporté aux étudiant·es qui doivent améliorer leur maîtrise du français pour réussir leurs études collégiales.

Chez les enseignant·es de FLS, les constats sont similaires au sujet des écarts de niveaux entre les étudiant·es. Les difficultés ne sont pas les mêmes chez les francophones faibles en français et les allophones pour qui le français peut être la deuxième, voire la troisième langue, ce qui complexifie les approches à adopter pour soutenir toute la classe. Les participant·es ont d'ailleurs souligné que, très souvent, ces étudiant·es sont faibles partout, pas seulement en français, constat que l'on fait également dans les cégeps francophones.

Par ailleurs, comme leurs collègues de FLEL, les enseignant·es de FLS ont fait état du manque de financement, obstacle majeur au soutien des étudiant·es qui ont besoin de cours de renforcement. Plusieurs conséquences ont été mentionnées. D'une part, les problèmes non diagnostiqués constituent une entrave au cheminement de l'étudiant·e¹¹. Le manque de financement nuit également à l'accueil des étudiant·es dont les besoins en français sont immenses; qu'il s'agisse de syntaxe, d'orthographe ou de grammaire, les lacunes sont parfois telles qu'il faudrait plutôt les inscrire en francisation ou, à tout le moins, diminuer considérablement le ratio étudiant·es/professeur·e, ce qui ne correspond pas au mode de financement instauré par le ministère de l'Enseignement supérieur, dont l'approche est d'ordre comptable. D'autre part, une difficulté supplémentaire s'ajoute pour les enseignant·es de FLS : avec la loi 25, il leur est maintenant impossible de connaître le statut de l'étudiant·e, à savoir s'il ou elle est allophone ou non. Dans ces circonstances, il devient très ardu d'adapter le cours ou les mesures d'aide aux besoins de l'étudiant·e.

Dans un autre ordre d'idées, la faible motivation des étudiant·es qui fréquentent les cours de renforcement a été mentionnée tant par les enseignant·es de FLEL que de FLS. D'emblée, comme ces cours ne sont pas crédités, peu d'étudiant·es en comprennent l'utilité. S'impose alors l'enjeu de la pertinence d'un cours qui n'a pas d'incidence sur la cote R. Il s'ensuit un nombre important d'abandons et d'échecs, alors que le constat est unanime : pour les étudiant·es qui s'y investissent sérieusement et qui fournissent les efforts nécessaires, le renforcement en français peut avoir des retombées considérables sur le développement de leurs compétences langagières et, conséquemment, sur l'ensemble de leur parcours collégial. Il y aurait donc lieu de changer les perceptions négatives qui existent à son égard. C'est d'ailleurs ce que certain·es ont tenté de faire; un département de FLEL a organisé la session de façon à administrer l'évaluation finale à la semaine 10. Les étudiant·es qui réussissent se voient libéré·es d'un cours, tandis que ceux qui échouent disposent encore de cinq semaines pour continuer à améliorer leur maîtrise du français. L'un des avantages nets de cette pratique est de faire baisser le nombre

¹¹ Pour contourner la situation, certains cégeps classent alors l'étudiant·e en « disability », soit en tant qu'élève en situation de handicap, afin de lui donner accès aux mesures d'aide.



d'étudiant·es dans la classe. Ainsi, celles et ceux qui restent, souvent aux prises avec de plus grandes lacunes, peuvent être encadré·es de plus près par leur enseignant·e.

Une autre solution envisagée consiste à reconsidérer le nombre d'heures du cours afin d'inclure des compétences en lecture, pas seulement en écriture, l'une ne pouvant pas être dissociée de l'autre. Les enseignant·es ont, du même coup, insisté sur l'importance de distinguer la discipline littéraire de la langagière; si la première relève plus particulièrement des études supérieures et devrait permettre un développement plus avancé du vocabulaire et de la syntaxe, la seconde trouve plutôt sa base dans les enseignements primaire et secondaire.

En ce qui concerne le mécanisme de classement en français à l'entrée au collégial, un premier constat s'est imposé dans les discussions de FLEL : la procédure varie beaucoup d'un cégep à l'autre. En effet, il arrive que certains collèges retiennent le résultat obtenu au critère « Écriture » du secondaire. D'autres vont plutôt se fier au résultat de l'épreuve unique de français de secondaire 5, idée qui ne fait pas l'unanimité¹². Parfois, c'est plutôt un test d'entrée supplémentaire qui est imposé afin d'évaluer le niveau de français de l'étudiant·e, tandis que des cégeps privilégient un examen qui a lieu durant l'été. Ces méthodes ne sont toutefois pas infaillibles puisque des étudiant·es sont parfois mal classé·es et se retrouvent dans le cours de FLEL 101 malgré leurs lacunes importantes en français. Il devient alors très difficile de répondre à leurs besoins en matière de soutien à la réussite.

Un consensus s'est tout de même dégagé des échanges entre les enseignant·es : ce sont les notes obtenues en français au secondaire (particulièrement le résultat obtenu au critère « Écriture ») qui devraient être prises en compte plutôt que la moyenne générale au secondaire (MGS). Ainsi, les participant·es semblaient préférer une évaluation conséquente des compétences en français au secondaire plutôt que d'imposer un test de classement à l'entrée au collégial. Cela dit, quelques bémols méritent d'être mentionnés. En effet, certain·es pensent qu'il est insuffisant de considérer uniquement les notes du secondaire et qu'un vrai test de classement demeure nécessaire¹³. Des enseignant·es se sont même interrogé·es sur la réelle validité du DES et des examens ministériels pour témoigner des compétences acquises par les élèves avant d'entamer leur parcours collégial, ce qui rejoint d'ailleurs la position exprimée plus haut par les enseignant·es de FLS. Il va sans dire que le constat général qui ressort des discussions, c'est que la population étudiante qui arrive au cégep ne possède souvent pas les compétences nécessaires à la réussite du parcours collégial (voir la section 1 du présent rapport); pour les enseignant·es, le fait d'inscrire les étudiant·es qui ont obtenu 75 % ou moins comme MGS constitue une forme de désaveu de ce qui se fait au secondaire.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignant·es de FLEL ont mentionné l'importance de discuter des cours de francisation, qui devraient être accessibles aux étudiant·es dont les besoins en matière de maîtrise du français sont plus grands. De leur point de vue, il est

¹² La question de l'épreuve ministérielle de secondaire 5 revient régulièrement. Un bémol important y est associé puisque cette épreuve ne considère pas tous les aspects qui permettent de juger si un·e élève maîtrise réellement la langue au niveau attendu pour entamer des études supérieures.

¹³ Si, toutefois, un test de classement à l'entrée au collégial était instauré, il ne faudrait pas que sa gestion et sa correction incombent aux enseignant·es de FLEL.



essentiel que le mécanisme de classement soit différent pour les allophones si l'on veut que les cours portent fruit. Si une telle distinction était faite d'emblée, plusieurs enjeux de classement seraient évités. De plus, on s'assurerait ainsi, tant en FLEL qu'en FLS, que les étudiant·es allophones reçoivent le soutien dont ils et elles ont réellement besoin¹⁴. D'ailleurs, plusieurs personnes participantes ont évoqué les difficultés que risquent d'affronter les enseignant·es devant une population étudiante majoritairement issue de l'étranger et qui ne parle pas français; il devient ardu pour celle-ci d'atteindre les objectifs prévus, entraînant souvent des situations de détresse psychologique.

En ce qui a trait à l'amélioration des compétences des étudiant·es admissibles à l'enseignement en anglais, mais qui sont faibles en français, les enseignant·es de FLS semblaient majoritairement dubitatif·ves quant au réel impact des cours offerts depuis l'imposition de la loi 14. En effet, on estime que les étudiant·es qui suivent les cours du niveau 100 ne sont pas faibles qu'en français; cette population étudiante l'est dans toutes les matières et elle tend à résister à l'apprentissage du français. Qui plus est, plusieurs de ces étudiant·es devraient bénéficier de mesures d'accommodement, mais n'y ont pas droit, faute de diagnostic. Il n'est donc pas assuré qu'ils et elles réussiront à améliorer leur maîtrise du français même si cinq cours similaires de FLS leur sont offerts. À cette réalité s'ajoute la marge de manœuvre dont disposent les collèges dans la façon de déployer les différents cours de FLS. Cette liberté fait craindre aux enseignant·es l'apparition de cours multiniveaux qui alourdiraient considérablement la tâche enseignante tout en complexifiant le transfert d'un·e étudiant·e d'un cégep à l'autre, les cours n'ayant pas forcément leur équivalent dans le réseau.

Plusieurs solutions ont été proposées par les enseignant·es de FLS. D'abord, la nécessité de définir plus précisément les compétences afin que les cours soient arrimés en fonction d'une progression dans la découverte de la culture (plutôt que de les axer sur des aspects strictement linguistiques) a fait consensus. Cela permettrait, entre autres, de mieux répondre à la compétence « intégration à la communauté ». Ainsi, plutôt que d'insister sur la grammaire et de viser une approche punitive de l'enseignement du français, il serait préférable de favoriser la mise en contact avec différents volets de la culture québécoise francophone : les séries télévisées, la musique en français, les sorties à l'extérieur de Montréal¹⁵. Aussi, certain·es enseignant·es ont suggéré l'idée de s'éloigner de l'écrit pour se rapprocher davantage de l'oralité. Il y aurait toutefois une médiation culturelle à mettre en place pour rapprocher les étudiant·es du français, car, à l'heure actuelle, ils et elles sentent plutôt qu'on leur reproche de ne pas le parler, ce qui crée un effet repoussoir. Il n'en demeure pas moins que, pour les enseignant·es de FLS, le défi à relever est énorme, car il est difficile de franciser une personne en 225 heures de cours.

¹⁴ À cet égard, certain·es professeur·es de FLS ont proposé de faire comme en Ontario et de demander le niveau 3 de littératie aux nouvelles et nouveaux arrivant·es afin de s'assurer que leur connaissance du français est suffisante pour intégrer des cours de FLS de niveau collégial.

¹⁵ Plusieurs solutions concrètes ont été nommées : le jumelage entre les étudiant·es les plus faibles et celles et ceux plus forts en français, le jumelage entre un cours de FLS et un cours de programme pour valoriser la complémentarité des disciplines (cela se fait au Cégep de Sept-Îles, en co-enseignement avec un·e enseignant·e d'anglais), les « heures d'encadrement », qui permettent d'effectuer des visites, en français, dans une perspective d'engagement communautaire.



Un autre des nombreux aspects abordés concerne l'évaluation de la langue. La Rencontre nationale a permis d'établir qu'il ne pourrait y avoir de consensus en ce qui concerne l'uniformité dans l'évaluation de la langue, que ce soit au niveau national ou au sein d'un même département. En effet, une grande variété de formules existe dans le réseau. Certaines retranchent entre 25 % et 30 % de la note et proposent un choix d'échelles quantitative ou qualitative. Un département considère même jusqu'à 100 % de pénalité pour la langue. Ainsi, on note une forte tendance à évaluer de façon punitive, alors que rares sont les départements où la langue est l'un des critères de la grille de correction.

Certain·es enseignant·es estiment que la diversité des formules pour évaluer la langue amène des enjeux d'équivalence et d'équité. D'autres considèrent toutefois que les exigences de chaque département correspondent à l'identité du cégep et relèvent surtout de l'autonomie départementale, qui doit primer sur l'uniformité. Ainsi, même si plusieurs pensent que l'uniformité serait souhaitable, on admet qu'elle serait difficilement atteignable. Cela dit, dans le but de préserver un certain équilibre, les enseignant·es ont évoqué la possibilité que des lignes directrices soient déterminées par le biais d'une consultation large des enseignant·es de littérature. Cela permettrait le resserrement de certains critères, tels que le pourcentage à accorder au français ou la fréquence d'erreurs à considérer de façon plus progressive. En ce sens, les participant·es ont montré une certaine ouverture à l'idée de mettre en place un code de correction commun. Ce serait aussi un moyen d'assurer un bon dosage quant à l'importance accordée à l'évaluation de la langue, certain·es professeur·es ayant constaté que celle-ci est parfois disproportionnée en regard de ce qui est enseigné, tendant ainsi à rendre secondaire les autres éléments de compétence des cours.

Malgré les divergences d'opinion, les enseignant·es s'entendent de façon unanime sur le fait que la correction de la langue devrait être obligatoire dans tous les cours. On enverrait alors le même signal : qu'il faut accorder la même importance à la qualité de la langue employée, peu importe la discipline dans laquelle on se trouve. Les participant·es à la Rencontre nationale s'entendent d'ailleurs pour dire qu'il faut insister sur cet aspect de la collégialité, soit que toutes et tous ont un rôle à jouer, à tout le moins pour qu'une évaluation qualitative de la langue soit faite. Ainsi, des pistes de solutions ont été proposées, qu'il s'agisse de soutenir les enseignant·es des autres disciplines dans leur évaluation de la langue, d'obliger les cégeps à leur offrir des formations sur la correction linguistique ou de revoir les tests de français à l'embauche.

Par ailleurs, bien qu'il n'y ait pas de consensus quant à l'idée d'uniformiser l'évaluation de la langue, les enseignant·es de FLEL ont exploré les solutions qui pourraient être mises en place si l'on penchait en faveur d'une plus grande cohésion dans les façons de faire. Ainsi, l'idée de procéder à une correction progressive semblait plaire à plusieurs participant·es, davantage que celle d'une correction dite « positive », qui ne rallie pas la majorité. D'autres ont évoqué la possibilité d'adopter le double seuil, comme pour l'EUF, sans toutefois que cette idée ne fasse consensus. Il a aussi été question d'établir un maximum de fautes à ne pas dépasser pour éviter que des étudiant·es trop faibles à l'écrit ne réussissent les évaluations, ce qui mettrait en péril la suite de leur parcours scolaire. Ensuite, la possibilité d'envoyer les étudiant·es faire une pré-correction au centre d'aide en français a aussi été évoquée. Cette mesure exigerait toutefois un financement afin d'assurer que des tuteur·trices puissent accompagner les étudiant·es. Dans le même ordre d'idées, des enseignant·es ont proposé que soit offerte la possibilité d'effectuer une autocorrection



dans le but de récupérer des points en fonction de la grille qui est utilisée par les enseignant·es. Enfin, il a été mentionné que le ratio comme mode de pénalité comporte un inconvénient majeur : les enseignant·es sont forcé·es de compter systématiquement les mots, ce qui engendre une nette surcharge de travail « inutile ».

Enfin, le phénomène de la double correction a été abordé. Par double correction, on réfère au fait que les professeur·es de FLEL doivent à la fois procéder à une correction disciplinaire (la littérature) ainsi qu'à une correction très précise de la langue (avec recours à un code de correction, généralement le même que celui du centre d'aide en français), puisqu'un pourcentage plus élevé que dans les autres cours peut être retiré de la note pour les fautes de français. Il a été souligné par les participant·es qu'il serait important, d'abord et avant tout, que cette double correction soit reconnue, voire qu'elle devienne un enjeu de négociation¹⁶. Cette double correction implique également un double encadrement des élèves : pour les volets littérature et langue française. De plus, les groupes de FLEL comprennent souvent 30 à 45 étudiant·es, les enseignant·es ayant parfois jusqu'à quatre groupes, donc près de 120 étudiant·es au total, dont un nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (EESH), qui, à elles et eux seuls, demandent un encadrement plus soutenu. Ainsi, sans surprise, il y a eu consensus sur le fait que la double correction alourdit la tâche, ce qui n'est pas sans effet sur les délais de correction. Pour y remédier, les enseignant·es sont souvent forcé·es de réduire le temps de rétroaction individuelle ou la générosité des commentaires, au détriment de la progression des étudiant·es.

Compte tenu des conséquences de cette double correction, nous avons voulu savoir si les enseignant·es étaient en faveur d'une baisse du ratio étudiant·es/professeur·e. Un consensus s'est dégagé en faveur de cette baisse, et ce, pour l'ensemble des quatre cours de FLEL ainsi que pour les cours de renforcement en français. Bien sûr, cela impliquerait que cette mesure n'entraîne pas d'effet à la baisse sur le calcul de la charge individuelle de travail (CI) des enseignant·es. Cette mesure permettrait un meilleur encadrement des étudiant·es, ce qui aurait un effet positif sur leur réussite et sur leur persévérance. Elle aurait également des répercussions indéniables sur les approches pédagogiques privilégiées et sur la capacité des professeur·es à apporter un soutien personnalisé à leurs élèves. Un rapport plus positif et plus riche à la littérature et à la langue serait assurément valorisé.

Cela dit, les enseignant·es sont conscient·es qu'à l'heure actuelle, la baisse du ratio élèves/professeur·e entraînerait des enjeux d'espace physique dans les cégeps qui manquent de locaux de classe. Ils et elles ont souligné l'importance que des ressources soient injectées en conséquence, par exemple par le recours aux enveloppes liées au [Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur](#) (PARES), aux ressources pour les

¹⁶ Pour mémoire, soulignons que des demandes relatives à la reconnaissance de la lourdeur de la correction en français ont déjà été envisagées lors de quelques cycles de négociation de notre convention collective, mais qu'elles ont été laissées de côté en cours de route.



nombreuses PES¹⁷ ou aux activités favorisant la réussite (AFR)¹⁸. À tout le moins, les participant·es ont insisté pour que les cours de renforcement en français ainsi que le cours de FLEL 101 (ou le quatrième cours s'il est placé au début de la séquence) soient privilégiés pour ce genre de mesure puisqu'ils constituent la porte d'entrée aux études supérieures.

4) ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS

D'entrée de jeu, rappelons que l'Épreuve uniforme de langue d'enseignement et littérature (EULEL) se décline en deux versions : l'Épreuve uniforme de français (EUF) pour les étudiant·es des cégeps francophones et, depuis la récente loi 14, également pour les étudiant·es non admissibles à l'enseignement en anglais des collèges anglophones¹⁹; l'Épreuve uniforme d'anglais (EUA) pour les élèves ayants droit du réseau anglophone. L'EUF, d'une durée de 4 h 30, consiste en une dissertation critique de 900 mots à partir d'un sujet qui cible un thème précis sur un ou deux textes littéraires québécois ou français (récit, poésie, théâtre, chanson, essai)²⁰; l'EUA, d'une durée de 4 h, consiste en un essai de 700 mots à partir d'un sujet demandant à l'élève de choisir, par lui-même, un thème principal d'un récit ou d'un essai anglophone)²¹. Il y a également quelques différences relatives à la correction de ces deux épreuves²². De plus, soulignons que les cours de langue d'enseignement et littérature sont les seuls cours du collégial à être assujettis à une épreuve ministérielle, et ce, depuis 1998.

Lors de sa consultation de 2023, le comité langue et littérature de la FNEEQ s'était concentré sur l'EUF. Les départements de FLEL et de FLS participants avaient soulevé plusieurs critiques relatives à l'EUF, parfois positives, mais principalement négatives (notamment sur les côtés rigide et non authentique de l'EUF²³). Trois positions relatives à l'EUF s'étaient exprimées chez les professeur·es de FLEL : pour le maintien de l'EUF dans

¹⁷ PES pour « périodes / étudiant·es / semaine » : un·e enseignant·e ayant un grand nombre d'élèves qu'il ou elle voit plusieurs périodes dans la semaine obtient un nombre élevé de PES dans le calcul de sa CI. À l'issue de la négociation de la convention 2010-2015, des ressources ont été injectées pour ces cas de nombreuses PES. L'octroi de ces ressources mérite à notre avis un examen minutieux de la part de la partie syndicale.

¹⁸ À titre d'exemple, dans un cégep, l'enveloppe dédiée aux activités favorisant la réussite a permis de réduire le nombre d'élèves par groupe à 25 pour le cours de français de première session.

¹⁹ L'EUF a été administrée pour la première fois à ces élèves en décembre 2024.

²⁰ Pour des exemples de sujets de l'EUF, voir le site Internet gouvernemental *Épreuve uniforme de français*, « Description de l'épreuve », puis « Exemples de sujets de rédaction » (<https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais>).

²¹ Pour des exemples de sujets de l'EUA, voir le site Internet gouvernemental *Épreuve uniforme d'anglais*, « Description de l'épreuve », où on trouve des liens vers des exemples de sujets de rédaction (<https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/anglais#c92773> ; sur le site, on dit qu'il s'agit de « sujets de dissertation », mais les libellés demandent explicitement la rédaction d'un « essai »).

²² Nous faisons ici référence particulièrement à la correction du critère « Maîtrise de la langue ». Alors qu'à l'EUF, plus de 30 fautes de français entraînent automatiquement un échec, la correction de la langue de l'EUA se fait à partir d'une approche holistique (on indique, pour chacun des objectifs, s'ils sont « bien atteints », « atteints » ou « non atteints »).

²³ Pour plus de détails, voir le [bilan FLEL](#) et le [bilan FLS](#) de la consultation de 2023.



sa formule actuelle; pour le maintien de l'EUF, mais dans une forme assouplie; pour l'élimination de l'EUF. Nous avons donc voulu voir, lors de la Rencontre nationale d'octobre 2024, s'il pouvait y avoir un consensus autour de la position mitoyenne et, si oui, les assouplissements qui pourraient être envisagés.

Du côté des professeur·es de FLEL, sans que les personnes participantes en arrivent à une position unanime, la rencontre a permis de conclure que l'EUF a encore sa place (puisqu'elle permet de valider une certaine pensée critique et d'évaluer la capacité des étudiant·es à formuler des idées, à bien les structurer et à les communiquer clairement), mais qu'elle constitue un carcan qui entraîne de trop lourdes répercussions sur les trois cours de langue d'enseignement et littérature préalables à cette épreuve ministérielle. Même s'il est ressorti que les départements pourraient, sans modifier l'EUF ni les devis actuels, revoir certains aspects contraignants de leurs cours relatifs à la préparation à l'EUF, il n'en demeure pas moins que cette préparation à l'épreuve dans sa forme actuelle est lourde et chronophage, et, par le fait même, qu'elle empêche de donner plus de place à ce qui devrait pourtant être au cœur des cours de littérature, soit le plaisir de lire, de discuter de littérature, de découvrir, de créer.

La majorité des représentant·es de FLEL considérait que l'aspect méthodologique (structure rigide) pourrait être assoupli, sans toutefois niveler par le bas quant au contenu et à la maîtrise de la langue. Ainsi, on préférerait parler de « modifications » potentielles à l'EUF plutôt que d'« assouplissement ». Bien sûr, il est apparu impératif que toute discussion autour de modifications possibles passe par une consultation large des enseignant·es de FLEL (et de FLS dans les collèges anglophones). D'ailleurs, des personnes participantes ont dit sentir un déficit d'attention de la part du ministère envers les enseignant·es et ont déploré le fait que le financement du Comité des enseignantes et des enseignants de français langue d'enseignement et littérature, instance nationale d'échanges et de concertation importante pour les enseignant·es de FLEL, ait été coupé il y a plusieurs années, ce qui a sans doute eu un effet important sur la fréquence des rencontres et sur leur nature.

Bref, si on doit poursuivre avec une épreuve uniforme imposant une structure précise, quelques suggestions ont été proposées, par exemple de n'enseigner que l'analyse littéraire (avec une progression des acquis en français 101, puis 102, puis 103) ou de traiter de la dissertation dans un seul cours, afin d'alléger la méthodologie et de laisser plus de temps et d'espace pour l'atteinte des autres compétences fondamentales associées à l'enseignement de la littérature. Dans cet esprit d'alléger la préparation à l'EUF (sans niveler par le bas), d'autres enseignant·es ont suggéré que tous les sujets de l'EUF traitent de littérature québécoise.

Par ailleurs, une forte majorité des départements de FLEL représentés à la Rencontre nationale ont confirmé qu'ils jugeaient important que la préparation à l'EUF demeure sous la houlette des cours de FLEL et que l'EUF traite de textes littéraires. Même si quelques personnes ont trouvé qu'il pourrait être intéressant que la préparation à l'EUF soit partagée, par exemple à la fois par les enseignant·es de FLEL et de philosophie (pour valoriser davantage la formation générale), il est vite ressorti que l'effort de concertation nécessaire serait assurément trop lourd et trop complexe à réaliser, d'autant plus dans un



contexte de sous-financement et de malfinancement²⁴ de l'enseignement supérieur. Bien sûr, cela n'exclut pas que la responsabilité relative à l'importance de la maîtrise de la langue soit partagée par l'ensemble du corps enseignant du collégial, toutes disciplines confondues. D'ailleurs, il a été mentionné que l'EULEL n'est pas prise en compte dans le profil de sortie des programmes du collégial. Cela pourrait permettre un plus grand engagement des autres disciplines enseignantes quant à l'importance de cette épreuve certificative.

De leur côté, les enseignant·es de FLS étaient enchanté·es que la Rencontre nationale de la FNEEQ leur offre une occasion d'échanger sur l'EUF, compte tenu de tout ce que l'imposition de celle-ci aux étudiant·es non-ayants droit des collèges anglophones dans un délai très court venait d'apporter comme modifications à la tâche enseignante en lien avec les nouveaux cours mis en place à toute vitesse pour la préparation à l'EUF.

Même si le découpage des nouveaux cours implantés (par genres littéraires) est apprécié et même si les professeur·es de FLS trouvent que les compétences prescrites conviennent, tout en reconnaissant que l'EUF répond à un minimum de rigueur argumentative, ils et elles sont d'accord avec les enseignant·es de FLEL en ce qui a trait à la tangente « utilitaire » engendrée par la formule de l'EUF. La pression à la réussite de cette épreuve certificative pour les étudiant·es non admissibles à l'enseignement en anglais rend également les cours plus utilitaires, au détriment du développement de la passion pour la langue et la littérature francophone ainsi que des apports fondamentaux de la littérature, fatalement réduits dans un contexte aussi contraignant. Rappelons d'ailleurs que les professeur·es de FLS disposent de cours de 45 périodes plutôt que de 60 pour la préparation à l'EUF, puisqu'on leur demande de miser sur le transfert de connaissances des cours d'anglais langue d'enseignement et littérature pour compléter cette préparation à l'EUF (arrimage chronophage et pas toujours simple à réaliser). Selon les enseignant·es de FLS, le parcours menant à la réussite de l'EUF s'avère ainsi inéquitable, car il n'y a pas suffisamment d'heures de cours pour pallier l'ampleur des difficultés²⁵.

Évidemment, tout cela peut avoir un effet négatif sur la motivation des élèves, nuisant ainsi à leur intérêt envers la langue française et la littérature francophone, tout comme sur la motivation des enseignant·es à donner ces cours. De plus, on a dit craindre un nivellement par le bas induit par cette pression au « *teach to test* », d'autant plus dans un contexte où les étudiant·es francophones et allophones des collèges anglophones ont souvent d'importantes lacunes en français. En somme, les professeur·es de FLS se demandaient si

²⁴ Par malfinancement, nous référons à l'injection de ressources financières dans des projets ou des volets de l'enseignement idéologiquement orientés ou non prioritaires, à tout le moins aux yeux du corps enseignant. Pensons, notamment, au projet ministériel d'une EUF numérique et aux très importantes dépenses associées (notamment en coûteuses infrastructures numériques), alors que des solutions revendiquées par les enseignant·es pour pallier les besoins criants en termes de soutien à la réussite ne sont pas mises en place faute de financement.

²⁵ Ici aussi, ce sont les centres d'aide en français qui apportent un immense soutien aux étudiant·es se préparant à l'EUF. Cependant, comme les étudiant·es « locaux » ne sont pas suffisamment fort·es pour aider leurs camarades de classe, les tuteurs et tutrices embauché·es sont souvent des étudiant·es universitaires. Il en coûte donc plus cher aux CAF pour assurer un soutien adéquat aux étudiant·es en difficulté, alors que leur budget n'est jamais assuré.

l'imposition de l'EUF dans les collèges anglophones était vraiment la bonne « cible » pour améliorer la situation du français au Québec.

Il n'en demeure pas moins que les enseignant·es de FLS ne croient pas que l'intégration de la discipline 601 (français langue d'enseignement et littérature) dans les collèges anglophones soit une voie à explorer. Bien que les cours destinés aux non-ayants droit soient fort différents de ceux destinés aux ayants droits, l'ajout de cette discipline complexifierait beaucoup l'organisation de la tâche enseignante ainsi que divers enjeux relatifs à l'emploi, alors que la répartition des cours se fait quand même sans trop de problèmes dans le contexte actuel.

Enfin, les enseignant·es de FLS craignent une instrumentalisation politique des premiers résultats de l'implantation de ce nouveau parcours imposé par la loi 14 aux étudiant·es non admissibles à l'enseignement en anglais des collèges anglophones. Puisque seul·es les élèves les plus fort·es en FLS ont été soumis·es à l'EUF en décembre 2024, il y a fort à parier que les résultats seront meilleurs que lorsque les élèves de tous les niveaux de FLS seront touché·es. Quel message sera envoyé par ces résultats non représentatifs, autant sur le plan politique que sur celui des ressources à investir dans les collèges anglophones pour soutenir ce nouveau parcours?

Compte tenu de tout ce qui précède, lors de la Rencontre nationale d'octobre 2024, nous avons voulu amener les professeur·es de FLEL et de FLS à réfléchir ensemble à la possibilité d'une EUF et d'une EUA identiques dans leur forme (type de production écrite demandée). En effet, puisque la formule de l'EUA est plus « libre », cela pourrait répondre à la fois au désir d'une plus grande équité entre les deux épreuves et à celui d'une structure moins rigide pour l'EUF.

Plusieurs enseignant·es de FLS, davantage au courant des caractéristiques de l'EUA, étaient enclin·es à trouver l'approche anglophone plus porteuse, plus flexible et plus intéressante pour les élèves compte tenu du fait que la formule de l'EUA leur demande de choisir le thème qu'ils ou elles veulent aborder à propos de l'œuvre à l'étude. Il a aussi été mentionné que l'épreuve n'est pas directement enseignée dans les cours d'anglais langue d'enseignement et littérature : les professeur·es enseignent divers outils d'analyse et de rédaction aux étudiant·es et, dans certains collèges anglophones, c'est le centre d'aide en anglais qui organise la simulation de l'épreuve (sur une base volontaire pour les élèves).

Pour leur part, les professeur·es de FLEL, bien que généralement attiré·es par le côté moins encadrant de l'EUA, ressentaient le besoin de mieux connaître les caractéristiques de cette épreuve avant de se prononcer. Ainsi, ils et elles aimeraient analyser plus en détail à la fois le contexte de réalisation de l'EUA, le contenu, la structure ainsi que le mode de correction de l'épreuve. À cet égard, les enseignant·es aimeraient pouvoir échanger avec les collègues d'anglais langue d'enseignement et littérature. Il a également été mentionné qu'il faudrait intégrer toute la question de la situation particulière des étudiant·es autochtones dans cette réflexion large, en impliquant, bien sûr, les principaux et principales intéressé·es dans la discussion (personnes consultantes issues des communautés autochtones).

Quoi qu'il en soit, les enseignant·es de FLEL et de FLS étaient d'accord sur l'importance d'avoir des épreuves à tout le moins équitables, sans être nécessairement identiques. Par exemple, on comprend bien que la langue anglaise est dotée d'une forme de synthèse dans la syntaxe qui puisse justifier qu'un moins grand nombre de mots soit demandé. Tous



ces détails pourraient être considérés pour s'assurer que les épreuves ministérielles soient d'un même niveau de difficulté, ce qui ne semble pas le cas en ce moment.

En ce qui a trait au type d'évaluation plus qualitative de l'EUA, notamment quant à la maîtrise de la langue, il semblerait que cette approche soit remise en question par des enseignant·es d'anglais langue d'enseignement et littérature devant le manque de maîtrise de leurs étudiant·es. Une forme hybride entre une correction holistique de la langue et une correction plus traditionnelle (quantitative) serait peut-être possible. Cela dit, la correction purement holistique n'a pas été retenue par les enseignant·es de FLEL et de FLS lors de la Rencontre nationale. Ce qui primait, encore une fois, c'était le souci d'équité et d'exigences correspondant à ce qui est attendu en enseignement supérieur.

En somme, les participant·es voient, dans cet appel à poursuivre la réflexion avec toutes et tous les enseignant·es concerné·es, une occasion de réfléchir à ce qui est attendu des élèves à la fin de leur parcours collégial, à ce que devrait sanctionner l'épreuve uniforme et aux pratiques d'enseignement à privilégier pour amener les élèves à développer les compétences argumentatives et langagières visées au collégial.

Le dernier élément discuté lors de la Rencontre nationale en lien avec l'EUF concernait son mode de passation : devrait-elle être manuscrite ou numérique? Avec accès au logiciel Antidote ou pas? On s'est aussi demandé, dans le cas d'une épreuve tapuscrite, quelle discipline devrait s'occuper de l'enseignement des compétences numériques nécessaires à ce type d'épreuve.

Bien que certain·es enseignant·es de FLEL et de FLS penchaient en faveur d'une épreuve numérique (notamment pour un contexte de réalisation plus proche de ce qui attend les étudiant·es dans leur futur emploi ou dans leur quotidien : accès à Antidote, etc.), la grande majorité des professeur·es s'est prononcée en faveur du maintien de l'EUF manuscrite, entre autres à cause des bienfaits reconnus de la lecture et de l'écriture sur papier plutôt qu'à l'écran²⁶. Aussi, de nombreux désavantages du mode numérique ont été soulignés : les risques fortement accrus de tricherie et de plagiat (problématiques liées à l'intelligence artificielle), le coût très élevé du numérique (un ordinateur par élève, pendant l'épreuve et en préparation à cette épreuve; coûts associés au soutien technique; enjeux de disponibilité de ces ressources et des fréquentes mises à jour), les faiblesses des parcs informatiques des collèges et les problèmes techniques anticipés en cours de rédaction, l'enjeu des iniquités socioéconomiques (fracture numérique au sein de la population étudiante, autant sur le plan matériel que sur celui des habiletés numériques) ainsi que celui de la pollution numérique, etc.

²⁶ Voir, notamment, les parutions de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES), qui présentent ce qui ressort, entre autres, de l'étude de l'INSPQ : « L'Institut national de santé publique (INSPQ) offre une synthèse des connaissances sur les effets de l'utilisation des écrans en contexte scolaire sur la cognition des jeunes de moins de 25 ans. Les principaux constats découlant de cette synthèse montrent que "les appareils numériques en classe, [...] au mieux n'apportent aucun bénéfice à l'apprentissage, et au pire entraînent un effet négatif sur la cognition des jeunes." » (ORES, 20 février 2024) Lien vers l'étude de l'INSPQ : <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-02/3434-utilisation-ecrans-contexte-scolaire-sante-jeunes.pdf>



En ce qui a trait à l'usage d'Antidote, même les tenant-es de l'épreuve numérique soulevaient quelques problèmes : le fait que l'IA soit maintenant intégrée à Antidote²⁷, la méconnaissance et la mécompréhension de ce logiciel par une bonne partie des étudiant-es ainsi que la propension à ne pas prendre le temps d'essayer de comprendre ses erreurs avec ce type d'aide à la correction. Dans le cas de l'imposition d'une épreuve numérique par le ministère de l'Enseignement supérieur, on suggérait même certains compromis relatifs à l'usage d'Antidote, par exemple : l'écriture tapuscrite, mais sans l'utilisation du logiciel de correction, ou alors le paramétrage pour qu'il ne corrige pas automatiquement les erreurs.

Enfin, les professeur-es considéraient, de façon quasi unanime, que l'enseignement de la littératie numérique ne devrait pas être confié aux enseignant-es de langue d'enseignement et littérature ou de langue seconde. Les cours de FLEL et de FLS sont déjà très chargés, et il serait impensable que ce nouvel élément vienne empiéter encore plus sur l'enseignement de la littérature ou de la langue. La littératie numérique pourrait être intégrée aux cours de méthodologie propres aux programmes d'études (cours de formation spécifique).

5) CINQUIÈME ÉLÉMENT DE COMPÉTENCE DES COURS DE FLEL 101, 102 ET 103

Rappelons d'abord les compétences prescrites pour les trois cours de français langue d'enseignement et littérature de la formation générale qui sont préalables à la passation de l'épreuve uniforme de français :

- « analyser des textes littéraires » en FLEL 101;
- « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés » en 102;
- « apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés » en 103.

La Rencontre nationale a permis de confirmer qu'il y a consensus autour de ces compétences.

Cependant, une forte majorité des enseignant-es de FLEL ont critiqué la rigidité du cinquième élément de compétence dans les devis de ces trois cours, soit l'imposition de l'analyse littéraire ou du commentaire composé en 101, de la dissertation explicative en 102 et de la dissertation critique en 103. Bien que la progression²⁸ pour ces trois cours soit appréciée, bon nombre de professeur-es ont souligné qu'il ne serait pas nécessaire d'imposer un type de rédaction aussi étroit et contraignant pour rendre compte de l'atteinte de ces compétences plus larges ainsi que de l'exercice nuancé et rigoureux de la pensée. En ce sens, tel que le soulignait le comité école et société de la FNEEQ dans

²⁷ La dernière version (la n°12) propose des reformulations de phrases lorsqu'une erreur de syntaxe est détectée, ce qui va bien au-delà d'un outil d'aide à la correction et soulève des enjeux d'authenticité de l'évaluation.

²⁸ Analyse du texte en 101 (rédaction de 700 mots), puis ajout des liens au contexte en 102 (800 mots) et prise de position en 103 (900 mots).



son rapport sur *L'avenir du français au Québec - Dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement* (2022),

[o]n peut, de façon légitime, se demander si cette façon très « scolaire » d'aborder la littérature est la meilleure pour soulever l'intérêt des étudiant-es envers la langue, la lecture, la littérature, envers une culture que l'on veut « vivante » et présente dans leur vie actuelle et future. ([Comité école et société, 2022](#), p. 59)

D'ailleurs, plusieurs enseignant-es ont souligné le caractère peu « authentique » des types de rédactions imposés par le cinquième élément de compétence de ces cours, qui induisent une approche « technique », voire formatée, de la littérature, avec l'impression d'avoir à enseigner des « recettes ».

À cet égard, les discussions ont illustré à quel point les professeur-es fourmillent d'idées pour transmettre leur passion pour la littérature et la langue, et, si on leur en laisse la liberté, pour créer des activités stimulantes pour les étudiant-es. La lecture et l'écriture de haut niveau pourraient être développées et évaluées à l'aide d'activités d'apprentissage et d'évaluation nettement plus signifiantes, engageantes (notamment sur les plans affectif et créatif) et propices au développement d'un rapport positif à la langue ainsi qu'à l'adoption de pratiques de lecture et d'écriture qui survivront au contexte scolaire.

En ce sens, nous croyons important de remettre en question un argument souvent invoqué en ce qui a trait à la fréquente remise en question de la formation générale au collégial, particulièrement des cours de FLEL, soit l'argument selon lequel ces cours seraient les mêmes depuis plus de 25 ans et qu'ils auraient besoin d'être « modernisés », notamment pour susciter un plus grand intérêt auprès des étudiant-es ainsi que pour des questions de réussite à ces cours dits « défis » dans le cadre du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur* ([MES, 2021](#)). Or, à la lumière des constats formulés par les professeur-es de FLEL (et de FLS) sur l'EUF (voir le thème 2 du présent document) et sur le cinquième élément de compétence des cours de français 101, 102 et 103, il conviendrait davantage de remettre en question la formule de l'EUF, inchangée depuis plus de 25 ans et imposant, également depuis plus de 25 ans, un cadre qui contraint l'autonomie professionnelle individuelle et collective de professeur-es, qui ont démontré, une fois de plus, lors de la Rencontre nationale de la FNEEQ, qu'ils et elles ont tout ce qu'il faut pour susciter l'intérêt des étudiant-es et pour soutenir leur réussite si on leur donne des conditions d'exercice qui leur permettent d'atteindre ces objectifs.

6) PLACE DE LA CRÉATIVITÉ DANS LES COURS DE FLEL

En lien avec ce qui précède, un consensus fort s'est dégagé autour du potentiel extraordinaire et sous-estimé des activités de création pour le développement des compétences visées par la formation générale. D'ailleurs, dans le document ministériel des *Composantes de la formation générale* (2017), « Exercer sa créativité » est l'une des compétences communes de la formation collégiale. Cette aptitude à la créativité revient à plusieurs reprises dans ce document, particulièrement pour les cours de FLEL :

L'élève qui a atteint les objectifs de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, peut rendre compte, [...] sur le plan des attitudes :



[...] de son autonomie et de sa créativité, par différents types de productions.
([MES, 2017](#), p. 6)

Cela dit, les professeur-es ont noté un obstacle important à l'exercice de cette créativité dans le cadre des cours de FLEL, soit le fait que les cours sont actuellement trop chargés, laissant peu d'espace à ce type d'activités et d'évaluations. C'est surtout le cas du cours de français 101, qui introduit les élèves à l'analyse littéraire, et du cours de français 103, qui doit consacrer beaucoup de temps à la préparation à l'EUf.

Or, tel que cela a été soulevé lors des discussions, la créativité permet également de donner du sens aux apprentissages, d'améliorer la relation entre les étudiant-es et les enseignant-es, d'améliorer le rapport des élèves à la langue et à la littérature, d'établir des ponts entre les disciplines, de contribuer au développement de la sensibilité et de l'ouverture à l'autre, et de développer les compétences citoyennes. La création apporte aussi une souplesse intéressante aux types d'évaluations possibles et elle favorise souvent un plus grand engagement des étudiant-es dans leurs travaux.

Bref, même s'il a été noté que les départements peuvent déjà, avec les devis actuels, explorer la possibilité de dégager de l'espace pour plus d'activités de création dans les cours de FLEL, le tout dans le respect de l'autonomie professionnelle individuelle et collective, il a tout de même été mentionné qu'il serait intéressant de voir comment ces devis pourraient offrir plus d'espace et de liberté aux professeur-es pour varier davantage leurs activités d'apprentissage et d'évaluation, incluant l'exercice de la créativité, sans que cela ne devienne une obligation.

7) PLACE ACCORDÉE AU CORPUS QUÉBÉCOIS

Dans son rapport [L'avenir du français au Québec - Dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement](#) (2022), le comité école et société de la FNEEQ, à partir de ses observations quant aux corpus enseignés dans les cours de langue d'enseignement et littérature des collèges francophones et anglophones, avait proposé une réflexion sur la possibilité d'envisager un fonds culturel commun pour l'ensemble des cégeps du Québec.

Rappelons que, depuis la réforme Robillard (1993), dans le réseau francophone, sans que cela ne soit prescrit, mais sans doute compte tenu des sujets de dissertation de l'EUf (textes littéraires français ou québécois), l'accent est généralement mis sur la littérature française dans les cours de FLEL 101 et 102 (cela se reflète d'ailleurs dans les nombreuses anthologies disponibles pour ces deux cours). Seul le devis du cours de français 103 impose d'aborder la littérature québécoise. Du côté des cégeps anglophones, pour les étudiant-es non admissibles à l'enseignement en anglais, les devis des cours UF1 et UF2 (nouveaux cours préparatoires à l'EUf, imposés par la loi 14) prescrivent l'enseignement d'une œuvre québécoise par cours. En ce qui a trait aux élèves admissibles à l'enseignement en anglais, les devis des cours de français langue seconde n'imposent rien à cet effet. Les devis des cours d'anglais langue d'enseignement et littérature n'imposent pas non plus de contenu québécois. Un survol des corpus proposés dans les cours d'anglais langue d'enseignement et littérature des cégeps anglophones avait permis au comité école et société de constater que c'est la littérature anglaise et états-unienne qui y



occupait le plus d'espace. Il appert donc que les étudiant·es admissibles à l'enseignement en anglais des collèges anglophones pourraient, en théorie, terminer leur parcours collégial sans avoir lu d'œuvre littéraire québécoise. Le comité école et société, dans son rapport *L'avenir du français...*, s'était alors demandé s'il ne serait pas intéressant que les cours de langue d'enseignement et littérature des deux réseaux partagent davantage une culture commune, priorisant la littérature québécoise, dans toute sa diversité (culturelle, linguistique, etc.), ainsi que les littératures autochtones du Québec.

Lors de la consultation de 2023 du comité langue et littérature de la FNEEQ, la question du fonds culturel commun avait été abordée, mais le spectre de l'imposition d'un corpus d'œuvres n'avait pas permis d'obtenir un avis clair de la part des enseignant·es. C'est pourquoi, lors de la Rencontre nationale d'octobre 2024, nous avons voulu aborder de nouveau cet enjeu à partir de la question suivante, pour s'assurer qu'il n'y avait pas de confusion : « Un fonds culturel commun, avec une primauté accordée aux auteurs et autrices québécois·es (dans le respect de l'autonomie professionnelle individuelle et collective quant au choix des œuvres), devrait-il être enseigné dans les cours de langue d'enseignement et de littérature des réseaux francophone et anglophone? »

Même si la Rencontre nationale a permis de confirmer que la littérature québécoise est considérée, à la fois par les professeur·es de FLEL et de FLS, comme un incontournable dans le parcours des étudiant·es du collégial, un consensus s'est dégagé contre l'idée d'imposer un corpus commun, voire un fonds culturel commun (sans imposer un choix d'œuvres comme tel). Il a été souligné que toute forme d'imposition semble peu réaliste à mettre en œuvre et, surtout, que la liberté académique, tout comme l'autonomie professionnelle individuelle et collective (départementale), demeure la priorité pour les enseignant·es. Cela est d'autant plus important en enseignement supérieur, contexte où les professeur·es sont des personnes reconnues comme étant expertes de leur domaine.

La rencontre a d'ailleurs permis d'échanger sur les choix collectifs faits par divers départements de français, dont certains accordent déjà plus d'espace à la littérature québécoise (exemple : deux cours de littérature québécoise plutôt qu'un seul sur les quatre cours de FLEL). Certaines personnes représentantes de leur département proposaient de sortir d'un rapport colonial à la littérature (autant pour le réseau anglophone que francophone), alors que d'autres préféraient éviter les tensions entre autonomie professionnelle et valeurs politiques tant individuelles que collectives.

Il y a également eu consensus autour de l'importance de la diversité des œuvres enseignées dans les cours de formation générale, diversité qui cadre mal avec l'idée d'un fonds culturel commun imposé de quelque manière que ce soit. Dans cet ordre d'idées, il a été mentionné qu'un effort devrait être fait pour promouvoir et faire mieux connaître les œuvres québécoises marquantes dans les deux réseaux (et les deux langues), et pour bâtir plus de ponts entre celles-ci, avec la possibilité de les lire en traduction. Dans le même esprit, les enseignant·es de FLS souhaitaient unanimement qu'il y ait plus de médiation culturelle, que les expériences culturelles soient plus nombreuses, que la classe puisse sortir vers l'extérieur. Tout cela pourrait contribuer au sentiment, chez les étudiant·es, d'un enracinement plus grand dans une culture partagée et ancrée dans le territoire.



CONCLUSION

L'objectif du présent rapport était de rendre compte des réflexions des enseignant·es de FLEL et de FLS dans le cadre de la Rencontre nationale d'octobre 2024, et non de se substituer à elles et à eux; c'est pourquoi nous ne proposons pas de recommandations formelles en conclusion. Les recommandations formulées par les professeur·es dont il est question dans le présent rapport ou dans les bilans précédents pourront être reprises par les représentant·es syndicales·aux dans les instances de la FNEEQ, soit en regroupement cégep, soit en regroupement privé, soit en conseil fédéral. Certaines de ces demandes pourraient également être retenues lors de la prochaine négociation de nos conventions collectives, selon la volonté des membres, qui peuvent faire des remontées à partir de leur assemblée générale locale. En ce sens, nous encourageons les exécutifs syndicaux ainsi que les coordinations des départements de FLEL et de FLS à transmettre le présent rapport et ses documents connexes aux membres des départements intéressés, et même, de façon plus générale, à l'ensemble des syndiqué·es puisque la valorisation de la langue et de la formation générale (notamment de la littérature), c'est la responsabilité de toutes et de tous. Ainsi, les enseignant·es pourront cibler les enjeux qui les interpellent le plus et proposer que la FNEEQ les mette de l'avant.

En lien avec le contenu du présent rapport et avec certains consensus très forts qui s'en dégagent, rappelons que la FNEEQ a déjà des positions qui rejoignent l'avis des enseignant·es, particulièrement en ce qui a trait au respect de l'autonomie professionnelle individuelle et collective, à l'importance de consulter le corps enseignant, à la revendication d'un meilleur financement de l'enseignement supérieur ainsi qu'à la question du ratio étudiant·es/professeur·e. Cette première grande réflexion collective permettra également à la FNEEQ de défendre encore mieux les intérêts des enseignant·es de FLEL et de FLS à partir de leurs préoccupations et de leurs priorités.

Cette défense nous apparaît d'autant plus nécessaire que le ministère de l'Enseignement supérieur procède depuis quelque temps à une multitude de révisions entourant des compétences qui touchent, de près ou de loin, certaines disciplines de la formation générale ou des programmes qui y sont liés (français langue seconde et anglais langue seconde; « Activités favorisant la réussite », Arts, lettres et communication). Plusieurs de ces révisions découlent entre autres des rapports qu'il a lui-même commandés (sur la maîtrise du français au collégial et sur les cours « défis »)²⁹. La FNEEQ s'est donc engagée à les suivre de près, puisqu'elles se font en silo et risquent d'aboutir à une forte incohérence dans la mise en œuvre des solutions proposées dans les rapports, et ce, de façon à assurer une veille et à préparer les leviers nécessaires pour dénoncer des décisions qui iraient à l'encontre des priorités des enseignant·es et de la réussite étudiante. Cette veille nous apparaît nécessaire dans la mesure où le ministère de l'Enseignement supérieur (tout comme le ministère de l'Éducation) a l'habitude de laisser de côté les recommandations les plus importantes pour le corps enseignant. Enfin, pour donner suite

²⁹ [La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir - Rapport du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial](#) (juin 2022, rendu public en janvier 2023); [Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep](#) (juin 2023, rendu public en juin 2024).



au souhait exprimé tant par les professeur·es de cégep consulté·es que par leurs collègues du secondaire, la FNEEQ compte développer un espace de partage pour les deux ordres d'enseignement. Ce lieu d'échange permettrait de mieux connaître les réalités propres à chacun et de proposer des solutions pérennes tout en se dotant d'arguments pour contrer des révisions qui risquent de nuire à un système d'éducation déjà malmené.



ANNEXE 1 - CONSENSUS À L'ISSUE DE LA CONSULTATION 2023 DU COMITÉ LANGUE ET LITTÉRATURE DE LA FNEEQ POUR LA DISCIPLINE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE (FLEL)

Trouvez, ci-dessous, les éléments qui ont fait consensus ainsi que des pistes de solutions proposées par les départements de FLEL qui ont participé au premier volet de la consultation (entre mai 2023 et fin janvier 2024). Pour plus de détails ainsi que pour les éléments qui ont suscité une variété de points de vue, consultez le bilan complet à l'adresse suivante : https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-21_BILAN-CONSULTATION-FLEL.pdf

BILAN DU THÈME 1 : LE RÔLE DES COURS DE FLEL

Consensus :

- Les cours de FLEL sont essentiels dans le parcours éducatif des étudiant-es, dans leur développement global ainsi que pour leur épanouissement personnel et professionnel (nombreux rôles fondamentaux, pas que langagier ou de communication).
- Les actuelles visées des *Composantes de la formation générale* (MES, 2017) qui concernent les cours de FLEL sont adéquates.
- Certains éléments de compétence prescrits par le MES pour les cours de FLEL sont trop étroits, rigides et « techniques » pour embrasser ces visées (voir thème 4 du bilan FLEL).
- Le niveau de littératie de bon nombre d'élèves à leur entrée au collégial est insuffisant en regard de ces visées (préparation inadéquate).
- Les cours de formation générale (donc, conséquemment, leurs visées) ne sont pas assez valorisés par le milieu collégial.

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

Consensus :

- Les visées relatives à la langue, soit « **parfaire** [la] communication orale et écrite » particulièrement par la fréquentation des grands textes littéraires, et « faire preuve d'habiletés **avancées** », sont adéquates (de niveau « enseignement supérieur »).
- L'enseignement des règles de base de la langue doit relever des niveaux primaire et secondaire, et non du collégial (consensus pour une meilleure délimitation des savoirs en lecture et en écriture entre les différents ordres d'enseignement). Corollairement, les cours de FLEL du collégial doivent se concentrer sur l'enseignement de la littérature, contribuant ainsi à l'**enrichissement** des habiletés en lecture et en écriture.



Solutions proposées :

- Que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur analysent les effets 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.
- Donner aux enseignant-es de français (surtout du secondaire) les conditions de travail nécessaires à l'atteinte de ces objectifs en lecture et en écriture (p. ex. : baisse du nombre d'élèves par enseignant-e).
- Rehausser les exigences en français au primaire et au secondaire.

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

Consensus :

- Dans l'éventualité d'une modification à l'EUF, une consultation large des enseignant-es est prioritaire.

Solution proposée :

- Que les étudiant-es qui échouent à l'EUF seulement à cause du volet langue et qui ont terminé leurs quatre cours de FLEL se voient imposer un cours de rattrapage en français écrit de 60 heures dont l'évaluation finale sanctionne le diplôme.

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

Consensus :

- Toute réforme de la formule ou du contenu des quatre cours de FLEL doit passer par une consultation large des enseignant-es de FLEL.
- Un certain consensus se dégage selon lequel une seule forme de texte analytique devrait être imposée pour évaluer les compétences développées (analyser, expliquer et apprécier), et ce, afin de dégager de l'espace pour la rédaction d'autres types de textes.
- Consensus sur l'importance de l'autonomie départementale quant à l'approche à privilégier pour le « découpage » des cours (approche chronologique, par genres, par thèmes ou combinaisons diverses de ces approches).

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

Consensus :

- Consensus en faveur d'une augmentation de la place accordée au corpus québécois dans la séquence des cours de FLEL, notamment aux œuvres contemporaines.
- Consensus fort également en faveur d'une plus grande place pour les auteurs et autrices issu-es de la diversité (francophonie et hors francophonie, en traduction) ainsi que pour les auteurs et autrices autochtones dans la mesure où un corpus ou un nombre d'œuvres ne sont pas imposés (respect de l'autonomie professionnelle individuelle et collective).



ANNEXE 2 - CONSENSUS À L'ISSUE DE LA CONSULTATION 2023 DU COMITÉ LANGUE ET LITTÉRATURE DE LA FNEEQ POUR LA DISCIPLINE FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS)

Trouvez, ci-dessous, les éléments qui ont fait consensus de la part des départements de FLS qui ont participé au premier volet de la consultation (entre mai 2023 et fin janvier 2024). Pour plus de détails ainsi que pour les éléments qui ont suscité une variété de points de vue, consultez le bilan complet à l'adresse suivante : https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-21_BILAN-CONSULTATION-FLS.pdf

Rappel des principales répercussions de la loi 14 sur les cours de FLS des collèges anglophones

Trois catégories d'étudiant·es :

1. Non admissibles à l'enseignement en anglais :
 - Doivent réussir l'ÉUF pour obtenir leur DEC.
 - Trois cours de littérature de 45 heures (FLS) pour s'y préparer. L'un d'eux remplace un des deux cours complémentaires.
 - Doivent aussi réussir trois cours **en français** pour obtenir leur DEC.
2. Admissibles à l'enseignement en anglais :
 - Suivent deux cours de FLS de 45 heures comme auparavant. Classement selon leur niveau.
 - Doivent réussir trois cours **en français** pour obtenir leur DEC.
3. Admissibles à l'enseignement en anglais et faibles en français :
 - Doivent réussir cinq cours de FLS de 45 heures pour obtenir leur DEC. Deux de ces cours remplacent les deux cours complémentaires; un autre est hors programme.

BILAN DU THÈME 1 : L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (EUF)

Consensus :

- L'Épreuve uniforme de français est plus difficile que l'Épreuve uniforme d'anglais.
- Il faudrait revoir le seuil de trente fautes de français à la baisse.
- Inquiétudes soulevées pour les étudiant·es autochtones ou issu·es de l'immigration.

BILAN DU THÈME 2 : LA FORMULE ET LE CONTENU DES TROIS COURS DE FLS POUR LES ÉTUDIANT·ES NON ADMISSIBLES À L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS

Consensus :

- Ces étudiant·es ont moins d'heures de cours que les élèves des cégeps francophones pour se préparer à la même épreuve uniforme.
- Le transfert des connaissances acquises dans les cours d'anglais langue d'enseignement et littérature ne s'effectue pas.
- Les cours de FLS dédiés à ces étudiant·es sont plus difficiles à distribuer lors de la répartition de la tâche enseignante (lourdeur de la tâche).



BILAN DU THÈME 3 : LA PLACE ACCORDÉE AU CORPUS QUÉBÉCOIS, INCLUANT LES AUTEURS ET AUTRICES ISSU·ES DE LA DIVERSITÉ, AINSI QU'AUX CORPUS AUTOCHTONES

Consensus :

- Préférence pour ne pas imposer un corpus autochtone ou davantage d'œuvres québécoises que ce qui est déjà minimalement prescrit (une dans le cours UF1 et une autre dans le cours UF2).

BILAN DU THÈME 4 : LE RÔLE DES COURS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Consensus :

- Consensus quant aux visées relatives à la langue des composantes de la formation générale.
- Les enseignant·es de FLS s'entendent pour dire qu'à compter de 2024-2025, les cours de français langue seconde occuperont une trop grande place dans le parcours des étudiant·es admissibles à l'enseignement en anglais.

BILAN DU THÈME 5 : LES VISÉES ET LES BUTS RELATIFS À LA LANGUE

Consensus :

- Consensus autour des visées et buts relatifs à la langue pour les étudiant·es non admissibles à l'enseignement en anglais.
- Consensus autour de la difficulté à enseigner le français en milieu anglophone.
- Dans le contexte de la loi 14, les enseignant·es craignent que la responsabilité de la maîtrise du français incombe exclusivement aux départements de FLS.
- Consensus autour du nécessaire rehaussement des exigences en français au primaire et au secondaire.



ANNEXE 3 - COMPTE RENDU DE LA RENCONTRE DU CLL AVEC DES ENSEIGNANTES DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE PRIVÉ DONT LE SYNDICAT EST AFFILIÉ AU REGROUPEMENT PRIVÉ DE LA FNEEQ

Trouvez, ci-dessous, un survol des enjeux soulevés, le 7 octobre 2024, par des enseignantes de français d'écoles secondaires privées lors de leur rencontre avec les membres du comité langue et littérature de la FNEEQ ainsi que la déléguée à la coordination du regroupement privé de la FNEEQ.

Sur le programme de français :

- Problème du morcellement des apprentissages :
 - Règles grammaticales enseignées de façon décontextualisée, morceau par morceau, de la 1^{ère} à la 5^e secondaire;
 - Aucune vue d'ensemble, absence de logique et perte de sens;
- Morcellement dans la façon d'évaluer les apprentissages :
 - Dans un examen de lecture, pas de correction des fautes à l'écrit;
 - Très mauvais signal envoyé aux élèves;
- De plus en plus difficile de passer à travers le programme :
 - Élèves de plus en plus lent-es dans leurs apprentissages;
 - Élèves à risque qui demandent un encadrement individuel;
 - Notions du primaire souvent mal acquises;
- Valorisation de la langue française insuffisante :
 - Acquis minimaux pour réussir les épreuves de 2^e et 5^e secondaire;
 - De plus en plus d'utilisation de l'anglais dans les corridors;
 - Désuétude du programme de français au secondaire.

Sur les épreuves ministérielles de 2^e et 5^e secondaire :

- Besoin de refonte des épreuves ministérielles de 2^e et 5^e secondaire;
- Écart trop grand entre la grille d'évaluation de secondaire 2 et celle de secondaire 5;
- Épreuves de fin de cycle occupant beaucoup d'espace dans les cours de français.

Sur les perceptions qu'ont les jeunes du secondaire quant à l'apprentissage de la langue ou aux cours de français :

- Pas abordé directement (manque de temps pour en parler, en filigrane dans les autres thèmes abordés).

Sur l'importance attribuée à l'enseignement du français dans leur école et aux activités en lien avec cette matière :

- Mise en place de plusieurs activités par les enseignant-es malgré le peu de soutien;
- Immense travail à faire pour valoriser la langue et promouvoir la culture; exemples :
 - Collège Mont-Saint-Louis : semaine du français;
 - Projets de collaboration interdisciplinaire français/histoire;
- Problèmes :
 - Forte population étudiante allophone, ce qui implique une absence du lien affectif avec la langue;
 - Forte présence de l'anglais partout, ce qui nuit à l'intégration de la langue française.



MÉDIAGRAPHIE

- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2023). *S'entraîner à l'Écriture zéro faute au cégep*. <https://zero-faute.ccdmd.qc.ca/>
- Comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial. (2022). *La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2022). *L'avenir du français au Québec - Dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Lavenir-du-franc%CC%A7ais-au-Que%CC%81bec_Rapport_FINAL-003copie.pdf
- Comité langue et littérature (FNEEQ-CSN). (2024). *Bilan de la consultation du comité langue et littérature de la FNEEQ - Cours de français langue d'enseignement et littérature*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-21_BILAN-CONSULTATION-FLEL.pdf
- Comité langue et littérature (FNEEQ-CSN). (2024). *Bilan de la consultation du comité langue et littérature de la FNEEQ - Cours de français langue seconde*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2024-05-21_BILAN-CONSULTATION-FLS.pdf
- Confédération des syndicats nationaux. (2023). Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux (CSN) à la Commission de la culture et de l'éducation sur le projet de loi n° 23 - Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2023/06/2023-05-30_memoire_pl23_csn.pdf
- Gouvernement du Québec. (2025). *Épreuve uniforme d'anglais*. <https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/anglais#c92773>
- Gouvernement du Québec. (2025). *Épreuve uniforme de français*. <https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais>
- Groupe de travail sur les « cours défis » en français, langue d'enseignement et littérature, et en philosophie. (2023). *Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action-reussite-es/Rapport-conditions-reussite-cours-defis-cegep.pdf>
- Institut national de santé publique du Québec. (2023). *L'utilisation des écrans en contexte scolaire et la santé des jeunes de moins de 25 ans : effets sur la cognition*. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-02/3434-utilisation-ecrans-contexte-scolaire-sante-jeunes.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *General Education Components*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2903480>



- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale - Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2024). *Préparation à l'épreuve uniforme de français (EUF), pour l'élève qui reçoit un enseignement en anglais - Liste des objectifs préparatoires à l'EUF dans le cadre de l'application de la Charte de la langue française au collégial*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/ES/Epreuve_uniforme/EUF-competences-preparatoires.pdf
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2024). *Quels sont les effets de l'utilisation des écrans sur la cognition?* <https://oresquebec.ca/articles-de-veille/quels-sont-les-effets-de-lutilisation-des-ecrans-sur-la-cognition/>
- Pilon-Larose, H. (2024, 10 juin). « Réforme de l'enseignement du français - Les orientations de Bernard Drainville », *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2024-06-10/reforme-de-l-enseignement-du-francais/les-orientations-de-bernard-drainville.php>

