



# La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir

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

Déposé auprès de la ministre de l'Enseignement supérieur

Janvier 2022



Québec, le 31 janvier 2022

Madame Danielle McCann  
Ministre de l'Enseignement supérieur  
1035, rue De La Chevrotière, 16<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5A5

Madame la Ministre,

Nous avons le plaisir de vous remettre notre rapport intitulé *La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir*, en réponse au mandat que vous nous avez confié en septembre dernier.

Le comité de trois expertes s'est réuni hebdomadairement de septembre à janvier. En plus de s'appuyer sur l'expertise de ses membres, il a consulté les écrits scientifiques récents sur la maîtrise de la langue française et son impact sur la réussite étudiante, particulièrement au collégial. Il a également pris en compte certaines données fournies par le Ministère qui lui semblaient pertinentes pour mieux comprendre la situation relativement à la maîtrise de la langue française au collégial. Le comité a été appuyé dans ses travaux par l'équipe du Service de la formation préuniversitaire et de la recherche et par la Direction des statistiques et de l'information de gestion du ministère de l'Enseignement supérieur.

Après avoir examiné de nombreux aspects de la question, le comité propose 35 recommandations. Toutefois, considérant le court échéancier de quatre mois, il n'a pu approfondir certaines dimensions de la maîtrise du français écrit. Aussi quelques recommandations consistent-elles en des pistes d'analyse ou de recherche, par exemple, qui pourraient permettre d'obtenir une lecture plus juste ou plus fine de la problématique et de formuler d'autres recommandations.

Le comité manifeste le souhait que les recommandations qu'il vous soumet aient des suites dans les meilleurs délais. En raison de leur nature, les changements attendus peuvent parfois prendre du temps avant d'être observables. C'est pourquoi il est urgent d'agir dès maintenant. Il apparaît aussi nécessaire de souligner que les recommandations formulées s'inscrivent naturellement dans le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur et contribueraient à l'atteinte de ses objectifs.

Nous tenons à vous remercier de votre confiance et à vous assurer de notre collaboration dans la recherche de solutions pour l'amélioration du français écrit.

Les membres du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial,

Marie-Claude Boivin

Lison Chabot

Godelieve Debeurme

## Membres du comité d'expertes sur la maîtrise du français au collégial

Marie-Claude Boivin

**Marie-Claude Boivin** est professeure titulaire en didactique du français à l'Université de Montréal. Après avoir obtenu un doctorat en linguistique au Massachusetts Institute of Technology (1999), elle s'est intéressée à l'enseignement et à l'apprentissage du fonctionnement de la langue dans un contexte scolaire. Son travail sur la transposition didactique des savoirs linguistiques a notamment conduit à la publication comme coauteure d'une grammaire destinée aux étudiants du collégial (*Bien écrire : la grammaire revue au fil des textes littéraires*, 2003) et de deux éditions d'une grammaire destinée à la formation des enseignants de français (*La grammaire moderne*; 2008/2020). Ses recherches portent notamment sur l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture en classe de français, sur l'utilisation des connaissances grammaticales en situation d'écriture, de même que sur les erreurs linguistiques dans les textes des élèves du primaire et du secondaire. Récemment, elle s'est intéressée aux erreurs linguistiques des étudiants universitaires de première année, en relation avec leurs connaissances grammaticales et leur compréhension en lecture.

Lison Chabot

**Lison Chabot** détient un baccalauréat en études françaises (linguistique) de l'Université Laval et un certificat de pédagogie pour l'enseignement secondaire (français). Elle a également poursuivi des études à la maîtrise en linguistique (didactique des langues, français, langue seconde), au certificat en rédaction technique, au certificat en perfectionnement en enseignement et à la maîtrise en administration des affaires (MBA). À titre de chargée de cours à l'Université Laval, elle a enseigné la grammaire et le français, langue seconde. Elle a mené l'essentiel de sa carrière dans le réseau collégial, public et privé, d'abord comme enseignante de français et littérature, notamment pour les cours de la formation générale et les cours *Mise à niveau en français* et *Relation d'aide en français écrit*, puis elle a occupé des fonctions de conseillère pédagogique au dossier de la réussite,

de directrice adjointe des études et de directrice des études. Elle est retraitée depuis avril 2021 du Cégep Beauce-Appalaches.

### Godelieve Debeurme

**Godelieve Debeurme** est professeure en didactique du français associée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, à la retraite depuis janvier 2020, mais encore active dans plusieurs recherches liées au développement des compétences en lecture et écriture. Elle a été membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative ainsi que de Périscope et elle est toujours active au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture. Elle est aussi membre associée du Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ). Durant toute sa carrière, elle s'est intéressée aux difficultés d'apprentissage de la langue chez tous les élèves, du primaire à l'université. Ses recherches des dernières années se sont concentrées sur le développement des compétences scripturales et la mise en place de mesures d'encadrement auprès de la population étudiante universitaire qui présente des lacunes sur le plan des compétences langagières. M<sup>me</sup> Debeurme est la conceptrice du projet technologique pour l'apprentissage du français Clicfrançais, soutenu dans sa création par le CTREQ et exploité aujourd'hui par la SOFAD (Société de formation à distance).

## Modalités de travail du comité

Pour donner suite à la demande de la ministre, le comité, constitué de trois personnes, s'est réuni à distance de façon hebdomadaire de la mi-septembre 2021 à la fin janvier 2022. Les membres ont été accompagnées par des professionnels du ministère de l'Enseignement supérieur tout au long des travaux. La Fédération des cégeps et la Direction des statistiques et de l'information de gestion ont également été interpellées pour donner un éclairage sur certaines questions. Les membres du comité se sont aussi rencontrés en personne pour trois journées complètes de travail.

Compte tenu du court délai de quatre mois et du temps que les membres pouvaient consacrer au mandat, certaines questions n'ont pu être approfondies et pourraient être soumises à d'autres experts.

## Rédaction épïcène et orthographe

Le texte du rapport respecte les normes de rédaction épïcène proposées par l'Office québécois de la langue française (2015). Les formulations neutres et les doublets sont privilégiés. Dans certains contextes, la forme masculine générique est utilisée comme forme neutre pour préserver la lisibilité, notamment lors de la présentation de statistiques. Ce texte adopte l'orthographe rectifiée (1990).



## Table des matières

1.	INTRODUCTION .....	1
1.1.	LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LA MAITRISE DE LA LANGUE .....	2
1.2.	LE MANDAT DU COMITÉ .....	4
2.	L'ÉTAT DE LA SITUATION .....	5
3.	LES PRINCIPES À LA BASE DES RECOMMANDATIONS.....	7
4.	LA LANGUE ÉCRITE.....	8
4.1.	LES COMPOSANTES DE LA LANGUE ÉCRITE ET LES CATÉGORIES D'ERREURS .....	8
4.2.	LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ET SON ARTICULATION AVEC L'ÉCRIT .....	10
4.3.	LA MISE EN ŒUVRE DE L'ARTICULATION ENTRE GRAMMAIRE ET ÉCRITURE.....	13
4.4.	LA RÉVISION-CORRECTION : UN MOMENT CLÉ DU PROCESSUS D'ÉCRITURE.....	14
5.	L'ÉCRITURE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE .....	16
5.1.	L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE ET SES PARTICULARITÉS .....	16
5.2.	LES OUTILS DE SOUTIEN À L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE.....	18
5.3.	LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE NUMÉRIQUE .....	21
6.	L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : UN NÉCESSAIRE CONTINUUM.....	23
6.1.	L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE .....	23
6.1.1.	LA GRAMMAIRE AU SECONDAIRE.....	23
6.1.2.	L'ÉCRITURE AU SECONDAIRE .....	25
6.1.3.	L'ÉPREUVE UNIQUE DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DE 5 <sup>E</sup> SECONDAIRE.....	25
6.1.4.	L'INTÉGRATION AU SECONDAIRE DES ACQUIS DE LA RECHERCHE .....	27
6.2.	L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ.....	28
7.	L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLÉGIAL .....	29
7.1.	LES COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE EN FRANÇAIS ET LITTÉRATURE .....	31
7.2.	LE COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE PROPRE EN FRANÇAIS ET LITTÉRATURE .....	33
7.3.	LES ACTIVITÉS FAVORISANT LA RÉUSSITE EN FRANÇAIS.....	34
7.4.	LA FORMATION GÉNÉRALE COMPLÉMENTAIRE .....	39
7.5.	LES CENTRES D'AIDE EN FRANÇAIS.....	40
8.	L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE LA LANGUE.....	42
8.1.	LE CADRE RÉGLEMENTAIRE.....	42
8.2.	L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES .....	43
8.3.	LES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE .....	44
8.4.	LES PRATIQUES D'ÉVALUATION SOMMATIVE.....	47

8.4.1. L'ÉVALUATION SOMMATIVE AU FIL DE LA FORMATION .....	47
8.4.2. L'ÉVALUATION SOMMATIVE AU SERVICE DE LA SANCTION DES ÉTUDES .....	48
9. L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS .....	49
9.1. LA DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS ET SON BUT .....	49
9.2. LES RÉSULTATS À L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS .....	50
9.3. LES RÉSULTATS DES GARÇONS .....	52
9.4. LES RÉSULTATS DES PLUS FAIBLES .....	52
9.5. LES ÉCHECS RÉPÉTÉS À L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS .....	54
9.6. LE CONTENU ET L'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS .....	55
9.6.1. LA PERSPECTIVE À COURT TERME .....	56
9.6.2. LA PERSPECTIVE À MOYEN TERME .....	56
10. LE PERSONNEL ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL .....	58
10.1. LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE TOUTES LES DISCIPLINES .....	58
10.2. LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE FRANÇAIS ET LITTÉRATURE .....	62
11. LA POPULATION ÉTUDIANTE .....	63
12. LA RECHERCHE ET L'ANALYSE DES DONNÉES AU SERVICE DE LA RÉUSSITE .....	65
13. CONCLUSION .....	68
13.1. LISTE DES PRINCIPES .....	70
13.2. LISTE DES RECOMMANDATIONS .....	71
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	76
ANNEXE I – RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES LANGAGIÈRES POUR LE COLLÉGIAL .....	84
ANNEXE II – RÉPONSES AUX QUESTIONS POSÉES PAR LE COMITÉ À LA DIRECTION DES STATISTIQUES ET DE L'INFORMATION DE GESTION DU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR .....	85

## 1. Introduction

Dans le contexte historique et géopolitique qui est le sien en Amérique du Nord, le Québec a choisi de faire du français sa langue officielle. Choisir la langue française, devant l'omniprésence de l'anglais sur le continent nord-américain et sa place prépondérante dans les communications internationales et sur Internet, demande une bonne dose de courage, de conviction et d'engagement de la part de l'ensemble de la société québécoise. C'est dans cette perspective très générale, centrée sur l'engagement et l'enthousiasme du Québec pour sa langue, que le comité situe son propos. Il considère la langue à la fois comme un objet culturel et comme un véhicule de culture. La langue est un objet culturel en ce sens qu'on peut l'étudier, l'analyser, la saisir dans ses diverses dimensions, qu'elles soient formelles, communicationnelles, historiques, sociales, etc. La langue est un véhicule de culture en ce qu'elle permet et soutient l'expression personnelle, sociale et artistique dans toute sa complexité, sa variété, sa richesse. Envisagée ainsi, elle a le pouvoir de susciter la curiosité et l'intérêt de toutes et tous. Le comité propose dans le présent rapport un certain nombre de recommandations fondées sur l'examen d'un ensemble de données et de pratiques relatives à la maîtrise du français chez les étudiantes et les étudiants du collégial. Toutefois, pour donner vie à ces recommandations, pour assurer une meilleure maîtrise du français écrit, le comité croit sincèrement que toute la société québécoise doit renouveler son engagement, avec énergie et enthousiasme, pour que la langue française soit véritablement une richesse présente au cœur de la vie sociale. Le temps est venu de passer à l'action.

À la rentrée scolaire 2021, le ministère de l'Enseignement supérieur a lancé son Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, dans lequel il réitère sa volonté de favoriser l'accès aux études supérieures au plus grand nombre ainsi que de soutenir la persévérance et la réussite des études chez les jeunes. Différentes mesures figurent à ce plan d'action, dont la mesure 3.5 « Cerner les enjeux liés à la réussite de certains cours à l'enseignement collégial et proposer des orientations susceptibles d'y répondre ». Le Ministère souhaite notamment que soient améliorées les compétences langagières en français au collégial et il entend agir en ce sens. Ainsi a-t-il confié à deux

groupes de travail le mandat de lui faire des recommandations pour améliorer la réussite de la formation générale au collégial et pour la valoriser.

Durant cette même période, le ministère de l'Éducation a également publié son plan de relance pour le primaire et le secondaire. De plus, au cours du printemps, la Fédération des cégeps a produit un rapport intitulé *Chantier sur la réussite*, fruit d'une longue enquête entamée en 2018, qui propose de multiples recommandations visant la réussite au collégial. Rappelons que ces lancements se sont tenus dans un contexte de pandémie, alors que de nombreux élèves et étudiants sont retournés en classe après un an et demi d'absence. La nécessité de ramener le système d'éducation à un fonctionnement plus « normal » et de soutenir le personnel enseignant et la population scolaire de tous les ordres d'enseignement se fait clairement sentir.

Parallèlement à tous ces événements, sur les plans politique et sociétal, le débat sur le projet de loi n°96, *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, ravive la question de la place et de la valorisation du français au Québec.

Parmi les nombreux défis soulevés dans les différents rapports publiés<sup>1</sup> récemment dans le domaine de l'éducation, celui de la maîtrise de la langue ou du développement des compétences langagières est omniprésent. On insiste sur le fait que, pour certains groupes dans la population étudiante, la qualité de la langue reste un obstacle important à la réussite scolaire ainsi qu'à l'obtention d'un diplôme ou à la qualification.

### 1.1. La réussite scolaire et la maîtrise de la langue

Avant d'examiner diverses dimensions liées au mandat confié au comité par la ministre et de formuler des recommandations, le comité estime important de se situer par rapport à la réussite scolaire et à la maîtrise de la langue, deux concepts centraux dans sa réflexion.

---

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008); Conseil de la langue française (2015); Conseil supérieur de l'éducation (2013); Fédération des cégeps (2021); ministère de l'Enseignement supérieur (2021).

Le comité a choisi d'adopter la définition de la réussite tirée des travaux du Conseil supérieur de l'éducation et reprise dans le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, soit :

l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel (2021, p. 12).

Quant à la maîtrise de la langue, elle concerne le développement des compétences et des connaissances communicationnelles, tant à l'oral qu'à l'écrit, qui devraient permettre à toute personne de comprendre et de produire des discours ou des textes variés, dans des contextes différents et à l'aide de divers supports. Cette maîtrise de la langue s'inscrit dans un continuum scolaire et son acquisition se poursuit tout au long de la vie. La langue constitue un véritable objet d'étude, dont l'apprentissage se fait grâce à des processus cognitifs et métacognitifs, de stratégies, de modélisation et d'explicitation. Plusieurs éléments linguistiques doivent être pris en considération dans cet apprentissage, mais celui-ci ne peut être réduit aux seuls codes grammatical ou orthographique, comme le font souvent les médias<sup>2</sup> quand il est question de « faiblesses » chez les jeunes et les nouveaux diplômés. Cet apprentissage, qui a débuté avant même l'entrée à l'école, nécessite un accompagnement pour assurer sa progression au moyen de pratiques et de situations variées et les plus authentiques possibles, dont les contenus et les formes se complexifient au fil de la scolarisation. L'apprentissage de la langue écrite se fait à travers des situations de lecture et d'écriture, deux domaines interreliés et complémentaires.

Malgré tous les efforts mis dans l'enseignement de la langue, force est de constater toutefois qu'au terme de la scolarité obligatoire, bon nombre de jeunes présentent des lacunes sur le plan des compétences de base, à tel point que ce manque affecte leur réussite en enseignement supérieur, notamment à la réussite des cours de la formation générale au collégial (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Boudreau et Dezutter, 2013; Fédération des cégeps, 2021). D'après un sondage mené par Goudreault et Normandeau (2018), 54 %

---

2. Depuis le début des travaux du comité en septembre 2021, pas un seul mois n'est passé sans une sortie dans les médias dénonçant les résultats ou les faiblesses en français des élèves aux différents ordres d'enseignement.

des jeunes annoncent au moment de leur admission au collégial qu'ils auront un moyen ou un grand besoin d'aide en français (c'est-à-dire pour « écrire sans fautes ») en vue de réussir leurs études (Fédération des cégeps, 2021, version abrégée, p. 19).

Le comité a exploré diverses avenues pour essayer d'apporter des éléments de réponse à cette préoccupation qu'est la maîtrise de la langue au collégial. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il fait un bref rappel de son mandat et de l'état de la situation, afin d'illustrer l'importance de s'attarder au problème soulevé.

## 1.2. Le mandat du comité

La ministre de l'Enseignement supérieur, en conformité avec le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, a formé le comité sur la maîtrise du français (mesure 3.5). Elle lui a confié le mandat de : 1) proposer des recommandations au ministère de l'Enseignement supérieur pour améliorer la maîtrise de la langue française chez les étudiantes et les étudiants du collégial, en vue de favoriser leur réussite scolaire au collégial et, le cas échéant, à l'université; 2) proposer des recommandations quant aux diverses modalités d'évaluation de la maîtrise de la langue française pouvant favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants. Le rapport du comité doit prendre en compte : 1) les écrits scientifiques récents sur l'influence de la maîtrise de la langue française sur la réussite des étudiantes et des étudiants, particulièrement en ce qui concerne la formation collégiale, en indiquant les sources utilisées; 2) les données relatives à la maîtrise de la langue française des étudiantes et des étudiants du collégial fournies par le Ministère.

Le comité souhaite préciser qu'il s'est intéressé à l'enseignement collégial du secteur régulier qu'offrent les établissements tant publics que privés en vue de l'obtention du diplôme d'études collégiales et où sont formées, en général, des personnes qui viennent du secteur des jeunes au secondaire. Le comité renvoie occasionnellement aux pistes d'action du travail réalisé par la Fédération des cégeps (2021), tout en sachant que ce rapport ne tient pas compte du réseau collégial privé.

## 2. L'état de la situation

Si l'importance du développement des compétences en lecture et en écriture est soulignée dans tous les rapports et constats institutionnels ou sociétaux, c'est parce que ces compétences s'avèrent indispensables à l'individu du 21<sup>e</sup> siècle qui désire être fonctionnel dans la société et atteindre son plein potentiel en tant que citoyenne ou citoyen dans la culture de l'écrit, préconisée de nos jours. Dans ce contexte, il est souvent question de « compétences en littératie ». Bien que les définitions de la littératie soient multiples, on peut la définir simplement comme « la capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture » (Dezutter, Babin et Lépine, 2018).

Devant la diversité des situations de communication de plus en plus complexes et la variété des supports à l'écrit à l'ère du numérique, l'individu est placé, en tant que lecteur et scripteur, devant des expériences nouvelles dans lesquelles il doit apprendre et auxquelles il doit constamment s'adapter (Boudreau et Dezutter, 2013), en acquérant de nouvelles compétences, et ce, tout au long de sa scolarité, voire tout au long de la vie.

Or, l'atteinte du niveau attendu des compétences en littératie, si elle ne se fait pas toujours sans heurts, semble l'un des facteurs les plus importants de la réussite des études postsecondaires (Fédération des cégeps, 2021; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021). Ce problème se dessine très tôt; selon Potvin et Dimitri (2012), un faible rendement dans les matières de base en début de scolarisation représente d'ailleurs un facteur de risque pour la réussite des études et peut même aller jusqu'à influencer négativement l'estime de soi.

Le comité juge que la maîtrise des compétences langagières constitue une pierre d'assise pour la réussite des études collégiales. Le déficit lié à la maîtrise de la langue semble figurer parmi les principales causes d'abandon ou de non-réussite des études (Sauvé et al., 2007). Au cours des premières sessions au collégial, à cause de lacunes liées aux compétences en lecture, une proportion importante de la population étudiante éprouve de la difficulté à s'approprier les savoirs disciplinaires, les connaissances et les concepts (Bélec, 2017). Le lire/écrire est considéré comme un facteur essentiel à l'apprentissage ainsi qu'à la production et à la compréhension des écrits en vue d'avoir un meilleur accès aux

connaissances, aux savoirs des différentes disciplines ou matières, à leur appropriation et, à plus long terme, à l'intégration au marché du travail, dont les exigences en matière de littératie sont de plus en plus élevées (Pelletier et Lachapelle, 2016).

Selon les données fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur (annexe II), les étudiants ayant moins de 75 % à l'épreuve unique de français, langue d'enseignement, de 5<sup>e</sup> secondaire représentent plus de 40 % des nouveaux admis dans le réseau francophone au collégial depuis 2010. Chez ces étudiants, le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales varie de 43,6 % (cohorte de 2016) à 54 % (cohorte de 2014). En comparaison, les étudiants du réseau collégial francophone qui ont plus de 75 % à cette épreuve affichent un taux de diplomation oscillant autour de 84 %. Ces données indiquent très clairement l'importance de la maîtrise du français pour la réussite des études au collégial. Le Service régional d'admission du Montréal métropolitain a par ailleurs montré que la moyenne générale au secondaire est un prédicteur fiable de la réussite du premier trimestre d'études collégiales, dont le cours de français, langue d'enseignement et littérature (ci-après le cours de français et littérature), et de façon générale de la persévérance scolaire.

Dans le même ordre d'idées, le taux moyen de réussite est d'environ 75 % au premier cours de français et littérature, ce qui revient à dire qu'un étudiant sur quatre échoue à son premier cours de français. Si l'on se concentre sur l'une des conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales, soit la réussite de l'épreuve uniforme de français, on observe que bon an, mal an, le taux de réussite au critère de maîtrise de la langue se situe à environ 83 %.

Selon des données récentes de la Fédération des cégeps (2021), le taux de persévérance en troisième session s'élève à environ 88 % au secteur préuniversitaire et à 83 % au secteur technique, ce qui représente une attrition préoccupante. En ce qui concerne la diplomation, environ 30 % des étudiants du secteur préuniversitaire et 40 % de ceux du secteur technique n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales dans les délais prescrits, respectivement de deux et de trois ans.

Ici et ailleurs, les nombreuses enquêtes internationales des dernières décennies menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (PEICA, 2012; PISA, 2006) et rapportées fréquemment dans les écrits sur la réussite soulèvent les



multiples conséquences des faiblesses en littératie observées chez les jeunes de 16 à 25 ans, non seulement sur le plan de la réussite éducative de la personne, mais aussi sur sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne. Les effets socioéconomiques sur toute une société sont aussi mentionnés. Autre fait préoccupant, il a été constaté que les compétences en littératie peuvent régresser au fil du temps si elles ne sont pas suffisamment sollicitées, par exemple chez les personnes sans emploi.

Devant l'ampleur du défi posé par le développement des compétences en littératie et l'atteinte d'une maîtrise suffisante de la langue, l'école seule ne peut répondre aux besoins. C'est l'ensemble de la société québécoise qui doit assumer ses responsabilités en apportant une contribution reflétant l'importance et la valeur du français comme véhicule et objet de culture.

### 3. Les principes à la base des recommandations

Ce bref état de situation permet au comité de présenter les principes qui ont guidé son travail et sa réflexion, et sur lesquels s'appuient toutes ses recommandations.

1. La langue constitue un objet culturel à découvrir et à comprendre de même qu'un véhicule de culture au cœur de la vie sociale, et de l'expression personnelle et artistique.
2. Les compétences numériques s'avèrent indispensables au 21<sup>e</sup> siècle pour permettre à toute personne de fonctionner dans la société et d'atteindre son plein potentiel en tant que citoyenne ou citoyen dans une culture fortement axée sur l'écrit.
3. L'apprentissage de la langue écrite doit être compris comme un continuum qui se réalise tout au long de la vie. S'il commence formellement au primaire et continue au secondaire, il n'est pas terminé à l'entrée au collégial, et se poursuit à l'université et dans la vie professionnelle et citoyenne.
4. L'enseignement des compétences langagières demande l'attention et l'engagement de tout le personnel enseignant, à tous les ordres d'enseignement et dans toutes les disciplines.

5. L'apprentissage de la langue écrite doit s'inscrire dans une perspective de littératie, qui prend en compte les genres textuels et les divers contextes de communication écrite.
6. L'enseignement explicite du fonctionnement de la langue doit s'effectuer en relation étroite avec la lecture et l'écriture.

Ces principes seront explicités et approfondis au fil du rapport.

## 4. La langue écrite

La présente section s'attache à définir et à décrire brièvement ce qu'on entend par « langue écrite » et se penche sur les résultats de la recherche récente sur l'enseignement de la grammaire, qui préconise une forte articulation avec la lecture et l'écriture.

### 4.1. Les composantes de la langue écrite et les catégories d'erreurs

Dans la société actuelle, la communication écrite est omniprésente et la compétence à lire et à écrire se retrouve au cœur de la vie professionnelle, citoyenne et même personnelle. Cette compétence très large est de nos jours désignée sous le terme de « littératie », un concept qui, rappelons-le, fait l'objet de définitions multiples et complexes en recherche (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012).

Tout comme le contexte de communication, les types et les genres de textes occupent une place importante dans la notion de littératie. Le type de texte renvoie à de grandes catégories comme la narration, la description, l'explication et l'argumentation, qui peuvent se retrouver dans divers genres. Les genres de textes renvoient à des formes très précises, qu'elles soient littéraires (roman, poème, nouvelle, essai, etc.) ou qu'elles relèvent de textes dits courants (éditorial, lettre d'opinion, essai, compte rendu, rapport de laboratoire, manuel scolaire, note de service, etc.). Les genres textuels peuvent notamment être étudiés selon leurs caractéristiques liées au fonctionnement de la langue (grammaticales) ou selon leurs caractéristiques communicationnelles, textuelles et sémantiques (cf. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015; Blaser, Émery-Bruneau et Lanctôt, 2019). L'acculturation aux genres de textes préconisés dans des disciplines comme la philosophie ou la littérature ou

encore à ceux utilisés dans un métier ou une profession fait partie des apprentissages de la langue au postsecondaire (cf. notamment Blaser et Pollet, 2010).

On peut toutefois indiquer que la littératie, aussi vaste soit-elle, se fonde sur un noyau dur de « compétences de base, linguistiques et graphiques, [qui sont] mises au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (Jaffré, 2004). Les résultats des élèves du Québec aux épreuves de rédaction (épreuve unique au secondaire et épreuve uniforme au collégial) révèlent chez plusieurs une insuffisance de ces compétences de base. En effet, parmi les différents critères d'évaluation de la qualité d'un texte, c'est la « maîtrise de la langue » écrite qui pose le plus de problèmes aux élèves du secondaire ainsi qu'aux étudiantes et aux étudiants du collégial, entraînant de nombreux échecs.

Les lacunes ou les difficultés des étudiantes et des étudiants sont donc liées à la maîtrise et à l'utilisation de la langue dans un contexte d'écriture. On peut identifier différentes composantes qui permettent de décrire le fonctionnement de la langue écrite, soit le lexique, la syntaxe et la ponctuation, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et la grammaire textuelle, et les définir brièvement, en ayant à l'esprit un contexte d'écriture où la scriptrice ou le scripteur désire communiquer un sens. Le lexique (ou vocabulaire) concerne le choix approprié des mots pour exprimer ce sens clairement et précisément; la syntaxe se centre sur la bonne construction des phrases; la ponctuation concerne l'usage des signes graphiques, notamment la virgule, et dépend principalement de la syntaxe (Riegel, Pellat et Rioul, 2018). L'orthographe grammaticale est sans doute l'aspect le plus connu de la description de la langue écrite : elle concerne le marquage graphique des accords; elle dépend des relations syntaxiques existant entre divers éléments de la phrase (par exemple la relation entre le nom et l'adjectif dans un groupe nominal, entre le sujet de la phrase et le verbe ou certains participes passés dans la phrase, etc.). L'orthographe lexicale (ou d'usage) relève d'un tout autre système : elle désigne la graphie du mot quel que soit son contexte et, en plus de présenter de nombreuses idiosyncrasies, elle dépend essentiellement de la correspondance entre graphèmes (lettres) et phonèmes (sons) ainsi que des familles morphologiques de mots. La grammaire textuelle concerne les relations entre les phrases, les différents procédés de reprise, l'utilisation des connecteurs, les formes

de phrases en relation avec la présentation de l'information, etc. Comme on le voit, la maîtrise de la langue est loin de se limiter à celle de l'orthographe grammaticale ou lexicale.

Les études détaillées décrivant les erreurs des élèves dans l'épreuve unique du secondaire (Boivin et Pinsonneault, 2018) ou celles des étudiantes et des étudiants qui entrent à l'université avec des difficultés en français (Boivin et Roussel, 2021a) montrent que la maîtrise de la syntaxe est centrale dans l'explication des erreurs (voir la section 6). Les résultats à l'épreuve uniforme suggèrent que c'est également le cas pour la population étudiante au collégial. En effet, outre l'orthographe lexicale, les taux d'échec les plus élevés pour la maîtrise de la langue concernent la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe grammaticale, la maîtrise des deux derniers dépendant de la première. Les grilles utilisées par le ministère de l'Éducation et par le ministère de l'Enseignement supérieur pour évaluer les textes ne permettent pas de distinguer les résultats en orthographe grammaticale de ceux en orthographe lexicale.

#### 4.2. La recherche sur l'enseignement grammatical et son articulation avec l'écrit

La recherche empirique récente en didactique du français permet de mieux comprendre les causes des difficultés des élèves en écriture, et surtout d'identifier des moyens éprouvés d'améliorer leurs performances en écriture. Dans ce qui suit, le comité se base principalement sur une synthèse des travaux de recherche empiriques en didactique de la grammaire au primaire et au secondaire dans la francophonie pour la période de 2005 à 2016 (Boivin, 2018). Ces travaux lui semblent pertinents pour bien comprendre les conditions d'apprentissage de la langue écrite. Sans être toujours directement applicables au collégial, ils peuvent certainement constituer une source de connaissances et d'inspiration pour soutenir des pratiques pédagogiques de cet ordre d'enseignement.

Très peu de recherches empiriques ont cherché à savoir si des connaissances grammaticales explicites s'avéraient effectivement utiles aux scriptrices et aux scripteurs, cette hypothèse étant soit généralement tenue pour acquise (comme dans la francophonie), soit généralement rejetée (comme dans le monde anglo-saxon, cf. la revue de Myhill, 2005). La recherche empirique récente tend à montrer l'existence d'un lien entre connaissances

grammaticales et performances en écriture. Les travaux de Nadeau et Fisher (2009) ont montré que les élèves qui ont des connaissances grammaticales explicites sur le groupe nominal avaient également réussi l'accord dans le groupe nominal. Chez les universitaires de première année, Boivin et Roussel (2021a) ont montré que ceux ayant eu une bonne performance à un test de connaissances grammaticales avaient aussi une bonne performance en écriture.

Selon une première hypothèse, les connaissances grammaticales des élèves ou des étudiants ont besoin d'être complétées, consolidées et stabilisées pour pouvoir être utilisées en contexte d'écriture. Selon une deuxième hypothèse, complémentaire à la première, même s'ils possèdent certaines connaissances grammaticales, les élèves et les étudiants peinent à les utiliser efficacement en contexte d'écriture. Par exemple, les élèves sont parfaitement capables d'énoncer une règle d'accord comme « le verbe s'accorde avec le sujet » (ou mieux, avec le noyau du groupe nominal sujet), mais ils ne peuvent pas toujours bien l'appliquer en contexte, par exemple parce qu'ils n'ont pas réussi à identifier le sujet ou le verbe. En ce qui concerne l'accord du participe passé, Gauvin (2005) a montré que les erreurs d'accord du participe passé sont attribuables dans 74 % des cas à une absence d'identification du participe. Il s'agit là d'un phénomène général très bien connu en éducation, soit le problème du transfert des connaissances dans divers contextes (cf. Tardif, 1992).

Le problème du transfert doit de plus être mis en relation avec le fait, relevé par la communauté des chercheuses et chercheurs dans toute la francophonie<sup>3</sup>, que l'enseignement grammatical se fait le plus souvent de façon cloisonnée, c'est-à-dire sans établir de liens explicites entre les savoirs grammaticaux et leur utilisation en contexte d'écriture. Cet enseignement cloisonné ne peut que renforcer les difficultés de transfert des connaissances.

Depuis 2010, un certain nombre de recherches québécoises ont innové en expérimentant en classe, au secondaire et au primaire, des dispositifs d'enseignement visant tant à consolider et à stabiliser les connaissances grammaticales qu'à favoriser le transfert des

---

3. Pour un exemple récent, voir Garcia-Debanc et Bulea-Bronckart (sous presse)

connaissances grammaticales dans des situations d'écriture. Ce vaste programme d'action concertée s'est inscrit dans la foulée d'une recommandation formulée dans le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, intitulé *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (ci-après, rapport Ouellon, 2008).

La recherche de Boivin et Pinsonneault (2014; sous presse) s'intéresse à l'articulation entre l'enseignement de la grammaire et celui de l'écriture. Ces chercheuses proposent un modèle théorique pour soutenir la création d'activités liant grammaire et écriture, et expérimentent ses applications en classe. Ainsi, des séquences didactiques portant sur les homophones ou encore sur la coordination de groupes et de phrases ont permis aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances grammaticales et, particulièrement chez les plus faibles, d'améliorer leurs performances globales au post-test en écriture. Les travaux de l'équipe de Nadeau sur la combinaison de phrases, qui consiste à joindre deux ou trois phrases au moyen de mécanismes syntaxiques explicites, ont également montré de bons résultats (Nadeau, Giguère et Fisher, 2020; Quévillon-Lacasse, Nadeau et Giguère, 2018).

Nadeau et Fisher (2014) ont mis au point des activités de discussion orthographique<sup>4</sup> qui visent non pas à acquérir de nouvelles connaissances grammaticales, mais bien à préciser, à consolider et à stabiliser les connaissances transitoires et peu stables des élèves. Ces dispositifs, mis à l'essai auprès de plus de 700 élèves, impliquent l'analyse par le groupe d'élèves d'une ou de plusieurs phrases présentant un problème d'orthographe grammaticale. Les élèves sont amenés à verbaliser leurs connaissances existantes (déclaratives et procédurales), et la discussion dirigée par l'enseignant vise à passer à un savoir pérenne et stable. Les résultats des post-tests en écriture montrent que 82 % des élèves ont progressé, particulièrement les élèves les plus faibles. Les classes qui ont le plus progressé en écriture sont celles où les activités de discussion orthographique ont été réalisées en utilisant explicitement la terminologie appropriée et les manipulations syntaxiques pertinentes, avec leur conclusion. Plus récemment, cette équipe a mis à l'essai

---

4. Ce type d'activité est issu de l'atelier de négociation graphique (Haas et Maurel, 2009); diverses variantes sont possibles (dictée zéro faute, phrase dictée du jour). Pour une synthèse récente, voir Brissaud, Cogis, Fisher et Nadeau (2016). Ces activités sont souvent appelées « dictées innovantes », elles sont désignées ici sous le vocable « activité de discussion orthographique ».

un dispositif similaire visant à consolider des connaissances syntaxiques (plutôt qu'orthographiques), avec de bons résultats (Nadeau, Giguère et Fisher, 2020). Les travaux de Ouellet et al. (2014) qui s'intéressaient à l'orthographe grammaticale chez 191 élèves de 6<sup>e</sup> année, de 1<sup>re</sup> secondaire, et en adaptation scolaire ont montré que les élèves qui avaient le plus progressé en écriture étaient dans des classes employant des méthodes actives, notamment les activités de discussion orthographique.

Globalement, les résultats des recherches empiriques montrent que le fait de travailler explicitement la grammaire et d'articuler clairement cet enseignement à la résolution de problèmes d'écriture améliore les performances des élèves en écriture. En plus de permettre une compréhension plus juste du fonctionnement de la langue en précisant les connaissances grammaticales dans l'esprit des élèves, cette approche favorise une utilisation adéquate des connaissances grammaticales en contexte d'écriture. Un des résultats les plus remarquables de l'ensemble de ces recherches est que ces dispositifs articulant grammaire et écriture aident particulièrement les élèves les plus faibles, dont les performances augmentent de manière importante.

#### 4.3. La mise en œuvre de l'articulation entre grammaire et écriture

Ce principe d'articulation de l'enseignement grammatical avec l'écriture et la lecture est au cœur des recommandations du comité au sujet des cours de français.

Comment cette articulation peut-elle se réaliser concrètement? Les travaux de didactique du français offrent de nombreuses propositions qui visent l'articulation entre l'enseignement grammatical et l'enseignement de l'écriture. En voici quelques-unes :

1. Enseignement grammatical explicite selon différents dispositifs (activités de négociation orthographique, analyse syntaxique innovante, formulation d'hypothèses, etc.) permettant le lien avec l'écriture;
2. Explicitation des différentes composantes du processus d'écriture, avec articulation d'activités grammaticales en planification, mise en texte et révision (voir Boivin et Pinsonneault, sous presse);

3. Travail de révision en classe, dans tous les cours, des textes rédigés par les élèves (avec des outils appropriés, entre pairs, avec mise en commun de certaines questions récurrentes ou difficiles, en relation avec l'enseignement explicite reçu ou avec les erreurs, etc.);
4. Enseignement de l'utilisation d'un correcticiel comme Antidote en relation explicite avec les savoirs grammaticaux enseignés, la mise en texte et la révision de texte;
5. Écriture fréquente, en classe et hors de la classe, inclusion de l'écriture d'un paragraphe dans des activités en classe (dans ce contexte, les textes peuvent être plus courts), relecture par les pairs, etc.;
6. Modelage par l'enseignant des diverses composantes du processus d'écriture avec verbalisation de l'utilisation des connaissances grammaticales.

Le comité est d'avis que le fonctionnement de la langue devrait être enseigné explicitement au collégial et que son enseignement devrait être articulé à l'écriture de différents genres de textes (et idéalement à la lecture de textes), de façon à ce que les apprenantes et les apprenants arrivent à utiliser leurs connaissances en contexte d'écriture.

#### **RECOMMANDATION 1.**

---

*Le comité recommande que le fonctionnement de la langue soit explicitement enseigné au collégial et que son enseignement soit articulé à l'écriture et à la lecture de textes.*

#### 4.4. La révision-correction : un moment clé du processus d'écriture

Bien que la révision et la correction soient souvent traitées ensemble, certains préfèrent apporter une nuance entre les deux. L'étape de révision vise surtout à modifier ou à améliorer le texte pendant la rédaction ou à la fin de celle-ci : l'élève est invité à réorganiser le texte en ajoutant, en supprimant, en déplaçant des groupes, des phrases, etc. Pour ce faire, il devra prendre en compte divers éléments tels que le respect de la consigne ou de l'intention d'écriture, le destinataire et, bien sûr, les normes linguistiques, discursives, textuelles et génériques de l'écrit (Boré, 2004, dans Chartrand, 2013). Quant à la



correction, elle concerne davantage les conventions orthographiques. Selon des chercheurs et des chercheuses, la révision est plus difficile que la correction, car elle demande une certaine distanciation par rapport au texte rédigé; c'est une forme de lecture évaluative, « une façon de lire pour débusquer les problèmes » (Chartrand, 2013, n. p.) qui tient compte de plusieurs dimensions à la fois. Elle exige donc un effort cognitif considérable et ne devrait pas être réservée à la fin de la rédaction, comme c'est souvent le cas. Le processus de révision-correction dans son ensemble permet de vérifier le degré de maîtrise des connaissances grammaticales et leur transfert en situation d'écriture.

Il va sans dire que pour arriver à réviser-corriger efficacement, l'apprenante ou l'apprenant doit maîtriser plusieurs composantes de la compétence scripturale et posséder une compréhension du fonctionnement de la langue, accompagnée d'un certain jugement. Cette étape de l'écriture peut s'avérer ardue, particulièrement pour l'élève en difficulté. Pour le soutenir, l'étayage ou le modelage par l'enseignante ou l'enseignant, ou par un pair, est une pratique recommandée. Le but est d'amener l'élève vers une autocorrection de sa production. À cet égard, nous mettons de l'avant les propos de Chartrand, qui rapporte que la « correction de texte, c'est l'affaire [des élèves], pas d'abord et principalement celle du prof » (2013, n. p.). La mise en œuvre soutenue d'une pratique de révision soulagerait également l'enseignante ou l'enseignant, pour qui la correction de textes reste un travail très exigeant, au point de limiter les occasions d'écriture des étudiantes et des étudiants, alors que c'est en écrivant plus souvent qu'ils peuvent progresser. Bien que l'enseignement des stratégies liées à la révision figure explicitement aux programmes du primaire et du secondaire, force est de constater que celles-ci ne sont pas nécessairement appliquées ni intégrées au collégial (Lecavalier, 2015).

## **RECOMMANDATION 2.**

---

*Le comité recommande que, dans l'ensemble de la formation collégiale, soient appliquées les stratégies d'autocorrection, comme l'exigent la révision et la correction dans tout acte d'écriture.*

## 5. L'écriture à l'ère du numérique

Aujourd'hui, l'utilisation des outils technologiques (ordinateur, téléphone intelligent, tablette) fait partie du quotidien de chaque citoyenne ou citoyen, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du domicile. Elle appelle des compétences qui sont à développer au 21<sup>e</sup> siècle pour toute personne qui veut pouvoir fonctionner dans la société, construire des connaissances, entretenir des relations interpersonnelles et s'assurer d'une bonne intégration dans le monde du travail. Dans ces nombreuses situations de la vie courante, les compétences en lecture et en écriture sont plus que jamais interpellées, nourries de nouvelles compétences : les compétences numériques.

Malgré cette omniprésence de l'écrit électronique, que plusieurs jeunes connaissent assez bien avant même leur entrée à l'école, force est d'admettre que son utilisation à des fins pédagogiques n'est pas encore exploitée à son plein potentiel dans le milieu scolaire et que les élèves produisent encore beaucoup de textes de façon manuscrite en classe. Laurier et Diarra parlent à ce sujet d'une « pratique (qui devient) anachronique » (2015, p. 15).

### 5.1. L'écriture numérique et ses particularités

Avant que la généralisation de l'usage de l'écriture numérique soit une pratique usuelle à l'école, de nombreuses considérations doivent être prises en compte. À plusieurs égards, du chemin reste à parcourir.

Bien qu'elle soit devenue courante, quotidienne, quasi ordinaire, l'écriture électronique ou numérique ne peut être réduite à sa plus simple expression de changement de support. L'écriture numérique a ses propres codes, ses propres caractéristiques que Bouchardon (2014) résume sous trois modalités : 1) multimédiatique, c'est-à-dire recours à un texte linguistique avec vidéo, images, musique, etc.; 2) interactive, avec l'utilisation d'hyperliens; 3) collaborative (écriture d'un même texte à plusieurs, avec possibilité de le faire en mode synchrone).

Lacelle (2018) parle d'une véritable (r)évolution. L'écriture assistée par ordinateur exige le développement non seulement de nouvelles compétences scripturales, de plus en plus complexes, mais également de compétences numériques (par exemple l'utilisation de

plateformes d'écriture collaborative, la gestion des références en hyperliens ou le choix d'images libres de droits), accompagnées de préoccupations éthiques, dont l'école et toute la société doivent se soucier. Les jeunes

acquièrent, hors de l'école, une culture numérique hétéroclite faite d'apprentissages spontanés et épars où la maîtrise des outils technologiques joue autant, sinon plus, que l'accès aux contenus, et où l'expression de soi est prédominante. Or, l'école a toujours eu le mandat de structurer les apprentissages de la lecture et de l'écriture en tant que moyens privilégiés d'acquisition du savoir (Lacelle et Lebrun, 2016, p. 3).

Les pratiques d'écriture spontanées auxquelles s'adonnent les jeunes se réalisent surtout à travers le texto, le gazouillis, les messages sur un réseau social, la narration numérique sur Instagram et le clavardage. Elles sont définies comme des pratiques d'écriture extrascolaires (Lacelle et autres, 2017; Penloup et Liénard, 2008) que les élèves eux-mêmes ne considèrent pas comme de l'écriture, car il s'agit de pratiques non conventionnelles, trop loin des pratiques scolaires « telles que le journal intime, le poème ou encore la nouvelle littéraire » (Perret et Massart-Laluc, cité dans Lacelle et autres, 2017, p. 130).

Penloup et Liénard (2008) encouragent la prise en compte de ces écrits extrascolaires à l'école, notamment parce qu'ils peuvent dans certains cas, et particulièrement chez les élèves en difficulté, changer le rapport à l'écrit. Elles défendent la position selon laquelle il faudrait considérer le langage utilisé comme une variété de la langue écrite plutôt que d'en proscrire systématiquement l'exploitation. Selon elles, « [l']omniprésence et les particularismes de cette écriture ne peuvent manquer d'interpeller les enseignants, en charge de faire maîtriser la (les) norme(s) scripturale(s) » (2008, p. 13). Bélisle (2014, dans Lacelle et Lebrun, 2016) déplore également le fait que les connaissances ou les compétences appliquées en contexte de loisirs ne soient pas davantage exploitées en contexte scolaire.

Outre ces formes d'écriture numérique, nouvelles ou autres, toutes les situations d'écriture « classiques » ou plus conventionnelles se produiront inévitablement à l'ordinateur dans la vie socioprofessionnelle. Leur apprentissage exige une adaptation et un accompagnement pédagogique des apprenantes et des apprenants ainsi que du personnel enseignant, pour

optimiser le développement des compétences scripturales et la mobilisation des connaissances.

### **RECOMMANDATION 3.**

---

*Le comité recommande que l'écriture numérique devienne la pratique courante au collégial dans toutes les disciplines et que le personnel enseignant ainsi que les étudiants soient accompagnés dans son implantation.*

#### 5.2. Les outils de soutien à l'écriture numérique

Au Québec, plusieurs recherches ont permis de conclure aux effets positifs bénéfiques, de divers ordres, de l'utilisation des outils technologiques en soutien à la production de textes sous différentes formes ou modalités d'écriture. À titre d'exemples, l'exploitation d'un blogue animé par les élèves du secondaire a eu des effets sur leur motivation et leur engagement dans leurs études (Allaire et al., 2011); un projet d'écriture collaborative étalé sur plusieurs mois a eu un réel impact sur le développement de certaines stratégies d'écriture (planification et organisation des idées, élaboration du lexique) et sur la qualité de la langue (Allaire et al., 2015); l'utilisation de la twittérature a eu un effet favorable sur la créativité dans l'écriture (Côté, cité dans Lacelle et autres, 2017). Dans le même ordre d'idées, Laurier et Diarra (2015) ainsi que Grégoire (2020) rapportent que l'usage du numérique conduit les élèves à produire de meilleurs textes, à la condition toutefois que les outils utilisés offrent de la rétroaction, ce que les différentes modalités (interactivité, collaboration) de l'écriture numérique peuvent faciliter. Une autre condition s'impose : celle d'explorer avec les élèves des logiciels de révision-correction et de leur en enseigner les fonctionnalités.

Malgré l'évidence inévitable que les pratiques pédagogiques doivent se mettre au diapason des usages du 21<sup>e</sup> siècle, le comité n'a dénombré que peu de projets publicisés ou diffusés qui font une place à l'écriture numérique et à ses multiples possibilités d'exploitation dans les cours de français et littérature au collégial. Ce constat ne veut pas dire que rien ne se fait à petite échelle dans chacun des établissements d'enseignement collégial et sous diverses formes. Le comité invite toutefois le corps enseignant du collégial à diffuser ou à partager ces pratiques pédagogiques à plus grande échelle, car elles peuvent être un gage

de succès et de réussite pour les jeunes, notamment grâce à la motivation que l'usage des technologies de l'information et de la communication peut susciter dans l'apprentissage de l'écriture et par le fait que l'écriture numérique se rapproche davantage de leur environnement normal d'écriture (Laurier et Diara, 2015).

Devant cette omniprésence de l'écriture électronique, une réflexion sur l'utilisation des logiciels de correction linguistique – communément appelés des correcticiels – comme soutien à la révision et à la correction de toute situation d'écriture s'impose. Cette question a d'ailleurs fait les manchettes dans les médias à plusieurs reprises au cours des derniers mois, particulièrement en lien avec l'épreuve uniforme de français et leur usage dans des contextes d'évaluation certificative.

Le traitement de texte dans sa forme la plus simple permet, par le soulignement automatique, d'attirer l'attention de la scriptrice ou du scripteur sur certaines erreurs ou maladroites dans son texte. Comme mentionné, il peut faciliter le travail de modification du texte, dans les phases de planification ou de rédaction. Par contre, dans les phases de révision et de correction, son usage devient plus complexe, puisqu'il sollicite davantage les connaissances de la scriptrice ou du scripteur devant les diverses possibilités de solutions offertes. Comme c'est le cas dans l'écriture traditionnelle manuscrite, la révision-corrrection exige la mobilisation des habiletés d'observation de la langue, d'analyse syntaxique et de questionnement métalinguistique de même que la consultation des ressources adéquates pour trouver les réponses.

À titre d'exemple, nous renvoyons à la recherche menée par Ouellet (2013; 2014) auprès de deux groupes d'élèves du collégial qualifiés de faibles, dont l'objectif était de travailler la révision assistée par ordinateur, au moyen d'Antidote. La chercheuse conclut que « l'attrait des TIC, sur lequel nous comptons pour susciter et soutenir la motivation des élèves, n'est donc pas suffisant pour amener les élèves faibles à s'investir dans la révision et la correction de leurs textes » (2013, p. 33). Deux tiers des participantes et des participants, des élèves faibles, ont peu ou pas utilisé le correcticiel pour réviser ou corriger leur texte; certains ne l'ont même jamais consulté.

Outre son usage comme correcteur, Antidote peut également être exploité comme outil d'apprentissage selon Ouellet (2013; 2014). Grégoire abonde d'ailleurs dans le même sens et soutient que l'utilisation des certains correcticiels permettrait de développer la compétence orthographique, puisque ceux-ci offrent des explications se rapprochant du raisonnement grammatical ou de la réflexion métalinguistique (2021, p. 6). Selon lui, l'usage des correcticiels aurait un effet bénéfique sur la qualité de la langue, particulièrement en orthographe, et dans une moindre mesure sur la syntaxe et la ponctuation. « Des scripteur·rice·s ayant accès à des outils numériques plus variés ou proposant des fonctionnalités d'analyse linguistique plus développées pourraient avoir de meilleures chances de réussite, du moins en contexte numérique » (Grégoire, 2021, p. 16).

Bien que plusieurs craignent que les correcticiels ne « deviennent des béquilles » (pour reprendre leur expression) et nuisent au développement des compétences scripturales, il faut reconnaître que leur usage demande du jugement critique et des connaissances suffisantes du fonctionnement de la langue. En effet, les correcticiels offrent beaucoup de filtres qui exigent une connaissance de la grammaire ou du métalangage grammatical, parmi lesquels le jeune doit savoir choisir à bon escient et en fonction de ce qu'il recherche. Il est clair que même avec ces outils de soutien, l'élève doit comprendre la structure d'une phrase, apprendre à faire le choix du mot juste, maîtriser les catégories grammaticales pour effectuer les accords adéquatement, etc. Pour atteindre son efficacité, l'usage d'Antidote ne doit certes pas se faire sans enseignement systématique du contenu du logiciel. Quant aux critères et aux outils d'évaluation, ils devront être révisés en fonction de ces nouvelles compétences et de l'utilisation des fonctionnalités qu'offrent les outils de traitement de texte.

#### **RECOMMANDATION 4.**

---

*Le comité recommande que les outils technologiques d'aide à la rédaction, à la révision et à la correction de textes soient enseignés et intégrés au collégial dans toutes les situations d'écriture, comme c'est le cas dans les situations socioprofessionnelles actuelles.*

### 5.3. Le matériel pédagogique numérique

Parallèlement à toute la question des possibilités qu’offrent les outils technologiques pour la production de textes et le « contrôle » de la qualité de la langue, le comité s’est attardé à la question du matériel pédagogique proposé pour soutenir l’apprentissage de la langue, sans toutefois faire une analyse exhaustive de tout ce qui existe sur le marché.

On trouve en effet dans toute la francophonie de multiples activités sur une quantité innombrable de plateformes très accessibles. Le contexte pandémique des deux dernières années a largement contribué à cette offre foisonnante, parfois déployée dans l’urgence, au détriment d’une certaine qualité pédagogique.

Bien que de très bons outils aient été élaborés, force est de constater que, malgré les avancées technologiques et les multiples possibilités multimodales, certains sites ou plateformes ressemblent encore à de simples reproductions de cahiers d’exercices sur support informatique et mis en ligne, sans intentions pédagogiques ni explications didactiques. Alors que ces outils devraient aider l’élève dans la progression de ses apprentissages vers une meilleure maîtrise des normes grammaticales, textuelles ou sémantiques, ils ne devraient pas se résumer à une simple exercisation des règles de grammaire sous la forme d’un enseignement individualisé asynchrone. Les sites interactifs et collaboratifs qui favorisent l’acquisition d’un certain métalangage et qui permettent à l’élève de réfléchir et d’observer le fonctionnement de la langue doivent être préconisés. Pour tirer profit de tout ce matériel existant, l’élève doit être accompagné dans le choix des activités à réaliser. Si les besoins du jeune ne sont pas clairement définis ni circonscrits, celui-ci se perdra dans les dédales de cette offre, surtout s’il ignore où sont réellement ses difficultés, d’autant plus que bon nombre de ces outils s’affichent comme des activités diagnostiques. Le découragement risque de s’installer rapidement.

Au Québec, le Centre collégial de développement de matériel didactique conçoit, depuis ses débuts en 1993, des ressources pédagogiques et numériques pour l’amélioration du français, destinées précisément au réseau collégial. Bien que de nombreuses activités répondent au critère de l’interactivité, le comité a également pu constater que plusieurs sont désuètes, que les logiciels ne permettent plus d’activer les liens ou encore que certains

contenus demandent beaucoup de lecture « statique » à l'élève, se présentent sous forme très linéaire ou se résument à de l'exercisation. Le comité estime que certaines rubriques du matériel pédagogique créé par ce centre devraient être mises à jour ou simplement retirées du site. Il recommande que son site Web soit actualisé de manière à ce que les activités proposées soient interactives et permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de réfléchir au fonctionnement de la langue à partir de situations d'écriture variées.

#### **RECOMMANDATION 5.**

---

*Le comité recommande que le potentiel du numérique soit mis au service de la production de matériel pédagogique servant à l'enseignement de la langue.*

#### **RECOMMANDATION 6.**

---

*Le comité recommande que le contenu du site du Centre collégial de développement de matériel didactique soit actualisé de manière à ce que les activités proposées soient interactives et favorisent la réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir de multiples situations d'écriture et de lecture.*

Si le numérique se veut au service de l'enseignement et de l'apprentissage, il reste encore beaucoup à faire pour qu'il soit exploité à son plein potentiel. Même si le ministre de l'Éducation affirmait, lors de la troisième Journée du numérique qui s'est tenue récemment en ligne, que « [n]ous avons fait des pas de géant dans l'utilisation du numérique à des fins pédagogiques », la question de son intégration dans le quotidien de toutes les classes, considérant son apport à la progression des apprentissages de chaque individu à tous les ordres d'enseignement, mérite d'être creusée. Le personnel enseignant se trouve aujourd'hui devant un buffet ouvert dans lequel il peut piger. De multiples plateformes « innovantes » sont créées, mais encore faut-il savoir en faire bon usage. Comment les exploiter sans perdre trop de temps? Dans quelle intention pédagogique? Comment évaluer les compétences liées à ces nouvelles situations pédagogiques de lecture et d'écriture? Comment envisager l'apport des correcticiels, particulièrement en situation d'évaluation? Existe-t-il suffisamment de ressources humaines pour soutenir l'intégration du numérique en classe? En vue de réussir le pari, une formation du personnel enseignant à tous les ordres d'enseignement s'impose. Ce besoin n'est pas unique au Québec. Selon une enquête française (CNET, 2018), par manque de formation, seulement 12 % du personnel



enseignant est à l'aise avec les technologies et les utilise à bon escient. La forte participation à la Journée du numérique que mentionnait le ministre est sans doute aussi le reflet de ce grand besoin de réponses au *comment faire* pour apprivoiser les nouvelles technologies et en tirer profit et au *comment instaurer* des pratiques pédagogiques efficaces.

#### RECOMMANDATION 7.

---

*Le comité recommande que le personnel enseignant de tous les ordres d'enseignement soit formé aux outils technologiques et à leurs applications pédagogiques et qu'il soit soutenu dans leur utilisation.*

## 6. L'enseignement du français : un nécessaire continuum

La compréhension de la situation de la maîtrise de la langue écrite par les étudiantes et les étudiants du collégial ne peut se faire en vase clos. Il convient de prendre en compte le contexte plus large de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation de la langue écrite dans le parcours scolaire au Québec, notamment en ce qui concerne les ordres d'enseignement secondaire (section 6.1) et universitaire (section 6.2). L'apprentissage de la langue écrite se fait sur un temps long : il ne se termine ni au secondaire ni au collégial. La recherche actuelle montre que le scripteur se développe au moins jusqu'à l'âge de 25 ans (Kellogg, 2008).

### 6.1. L'enseignement du français au secondaire

Les conditions d'enseignement et d'apprentissage du français, langue première, dans l'école québécoise ont été bien décrites par la recherche *État des lieux de l'enseignement du français*, dont les résultats ont été publiés notamment dans Chartrand (2011), Chartrand et Lord (2013) et Lord (2012). Chartrand et son équipe ont sondé 801 enseignants de français du secondaire québécois et ont observé le travail en classe de 10 enseignants durant 5 à 7 périodes formant un tout cohérent.

#### 6.1.1. La grammaire au secondaire

Pour la grammaire, nous reprenons les résultats de cette étude, retenus dans la synthèse de Boivin (2018) sur la recherche empirique en didactique de la grammaire. Selon ces

résultats, 94 % des enseignants disent enseigner la grammaire au moins une fois par semaine, et 55 % d'entre eux croient que c'est insuffisant. Dans les séquences observées en classe, l'enseignement de la grammaire est l'activité la plus fréquente, les autres étant dans l'ordre : la lecture, l'étude du vocabulaire, l'écriture, la dictée et la communication orale. L'observation des enseignants en classe montre que l'enseignement magistral est privilégié : l'enseignant donne des définitions, des règles, des exemples, mais il n'y a pas de véritable raisonnement grammatical (pas de liens de cause à effet, pas de liens établis entre les règles, pas de mise en évidence du fonctionnement du système). Les contenus sont présentés superficiellement et rapidement, et il y a très peu de progression d'une année à l'autre. Les élèves font des exercices d'identification et des exercices visant l'automatisation de l'orthographe grammaticale, mais ils sont le plus souvent placés dans un rôle réceptif plutôt que d'être actifs sur le plan cognitif.

À propos de leur propre connaissance de la grammaire, 41 % des enseignants déclarent avoir une « excellente connaissance » de la grammaire nouvelle, alors que 75 % aimeraient recevoir de la formation sur ce thème. En ce qui concerne la description grammaticale enseignée, 75 % des enseignants sondés affirment enseigner la grammaire nouvelle, prescrite par le programme, et 59 % disent utiliser la terminologie prévue au programme.

Selon les observations effectuées en classe par Chartrand et Lord, les contenus enseignés relèvent le plus souvent de la grammaire traditionnelle. Dans les classes observées, les chercheuses indiquent n'avoir vu aucune trace de l'un des objectifs reconnus à l'enseignement de la grammaire depuis 30 ans, soit « celui d'apprendre la grammaire pour appréhender la langue comme un système dont on peut comprendre l'organisation, les grandes régularités et le fonctionnement » (2013, p. 522).

Pour leur part, Nadeau et Fisher soulignent ce qui suit en référence à un contexte où les contenus grammaticaux ne sont pas étudiés dans leur cohérence, où le fonctionnement systématique de la langue n'est pas mis en évidence : « [L]es élèves en reviennent alors à l'idée que la grammaire est un dogme, qu'elle n'offre rien à comprendre mais tout à retenir et à comprendre aveuglément. Cette situation constitue à nos yeux une des formes les plus pernicieuses de dépossession de sa propre langue » (2006, p. 56).

### 6.1.2. L'écriture au secondaire

La recherche *État des lieux de l'enseignement du français* a examiné la façon d'intervenir des enseignantes et des enseignants au cours de la rédaction de textes en classe, et ce, pour chaque composante du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision). Les résultats montrent que, lors des activités d'écriture en classe, les enseignantes et les enseignants interviennent peu pour soutenir les élèves. Le travail de révision et de correction est pratiquement absent, et les activités d'écriture « ne sont pas des moments de travail sur la langue, bien que l'évaluation porte surtout sur les aspects formels d'un texte » (Chartrand et Lord, 2013, p. 529). Comme le soulignent les chercheuses, « dans les pratiques déclarées ou observées, on retrouve bien peu de traces des acquis de la recherche sur l'écriture depuis 30 ans » (2013, p. 528).

Globalement, la recherche montre que les situations d'écriture en classe au secondaire ne sont pas utilisées comme des moments pour consolider ses connaissances sur la langue, encore moins pour en acquérir de nouvelles par la résolution de problèmes issus du texte en rédaction.

### 6.1.3. L'épreuve unique de français, langue d'enseignement, de 5<sup>e</sup> secondaire

En plus d'être analysées au regard du contexte d'enseignement du français au secondaire, les difficultés des étudiantes et des étudiants du collégial liées à la maîtrise de la norme écrite doivent aussi, pour être mieux comprises, être mises en relation avec les résultats obtenus en écriture à la fin des études secondaires.

Dans son deuxième rapport d'étape sur l'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012) analyse les épreuves uniques de 5<sup>e</sup> secondaire de juin 2010 et indique que 83 % des élèves ont réussi au critère « syntaxe et ponctuation », alors que 57 % ont réussi au critère « orthographe », qui regroupe l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. Au secondaire comme au collégial, les critères liés à la maîtrise de la langue écrite sont moins bien réussis que ceux liés à l'organisation du texte (99 % de taux de réussite) et à l'adaptation à la situation de communication (98 %).

Une partie de l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018) approfondit cette description en analysant en détail 249 épreuves uniques de 5<sup>e</sup> secondaire rédigées en 2010 et correspondant à un échantillon représentatif de la population d'élèves (sexe, réseau scolaire, région). Les chercheuses ont utilisé une grille de codage fondée sur la grammaire nouvelle. Les résultats montrent que les finissants de 5<sup>e</sup> secondaire font en moyenne 7 erreurs par 100 mots (de 7 à 8 lignes), soit une erreur tous les 14 mots ou une erreur par ligne de texte dactylographié. Les erreurs les plus fréquentes, significativement plus nombreuses que les autres, relèvent de la syntaxe et de la ponctuation (3,9 erreurs par 100 mots, soit une erreur tous les 25 mots). Elles sont suivies des erreurs d'orthographe grammaticale (1,6 erreur par 100 mots, soit une erreur tous les 62 mots) et des erreurs d'orthographe lexicale (0,89 erreur par 100 mots, soit une erreur tous les 112 mots). Les cinq erreurs les plus fréquentes dans le corpus de textes d'élèves de 5<sup>e</sup> secondaire sont les suivantes (Boivin et Pinsonneault, 2018, p. 65) :

- les erreurs de ponctuation syntaxique;
- les erreurs de syntaxe qui concernent la construction de la phrase simple (complémentation verbale, structure des groupes nominaux);
- les erreurs d'orthographe grammaticale qui concernent l'accord dans le groupe du nom (notamment les marques de nombre sur le nom);
- les erreurs de construction des phrases complexes (subordination, coordination);
- les erreurs d'accord régi par le sujet (verbe, participe passé avec être, attribut du sujet).

Boivin et Pinsonneault soulignent que, pour l'enseignement du français écrit, « on ne peut faire l'économie de l'analyse syntaxique de la phrase » (2018, p. 66). En effet, les erreurs les plus fréquentes relèvent de l'analyse syntaxique<sup>5</sup>.

---

5. L'apparente différence entre les résultats du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ceux de Boivin et Pinsonneault au sujet de la proportion des erreurs de syntaxe et d'orthographe peut s'expliquer par divers facteurs. D'abord, l'orthographe regroupe, dans la grille du Ministère, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Or, les résultats de Boivin et Pinsonneault montrent que les élèves sont nettement meilleurs en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale. De plus, il existe une différence dans le poids relatif des erreurs : le Ministère compte 0,5 erreur pour la ponctuation, alors que les chercheuses ont compté une erreur. Enfin, Boivin et Pinsonneault (2018) classent les homophones grammaticaux en syntaxe, la résolution des problèmes

#### 6.1.4. L'intégration au secondaire des acquis de la recherche

Force est de constater que, comme le soulignent Chartrand et Lord (2013), les acquis de la recherche des 30 dernières années sur l'enseignement du fonctionnement de la langue et celui de l'écriture n'ont pas été très fortement intégrés dans l'enseignement du français au secondaire québécois.

Dans ce contexte, les observations et les recommandations du rapport Ouellon concernant l'amélioration de l'écriture, entre autres celles visant la formation initiale et la formation continue des enseignantes et des enseignants de français au secondaire (2008, p. 14), sont encore d'actualité. Le comité ne peut que recommander d'en poursuivre la mise en œuvre de façon soutenue, notamment dans la formation continue. Comme le souligne Lord (2021), fournir un accompagnement au personnel enseignant est essentiel pour arriver à transformer les pratiques.

#### **RECOMMANDATION 8.**

---

*Le comité recommande que la mise en œuvre des recommandations du rapport Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire (2008) visant la formation initiale et continue des enseignants de français au secondaire se poursuive de façon soutenue.*

**Pour le comité, les recommandations qui figurent dans le présent rapport au sujet de l'ordre collégial prennent tout leur sens à la condition que soient effectivement mis en œuvre, dans l'ordre secondaire, les résultats de la recherche sur l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, comme le recommandent de nombreux chercheurs et chercheuses, de même que le rapport Ouellon (2008).**

---

d'homophonie exigeant une analyse syntaxique. On peut noter que les homophones comptant pour 0,43 erreur par 100 mots en 5<sup>e</sup> secondaire, leur inclusion en orthographe grammaticale ne changerait pas à elle seule la prépondérance des erreurs de syntaxe (3, 4 et 2 erreurs par 100 mots respectivement en syntaxe et en orthographe grammaticale).

## 6.2. L'enseignement du français à l'université

À l'autre extrême du continuum, à l'ordre universitaire, l'étude de la langue, même si elle ne figure pas au premier plan, occupe une certaine place. D'une part, il existe depuis longtemps des cours qui visent l'amélioration de la maîtrise de la langue des étudiantes et des étudiants ayant des difficultés à leur entrée à l'université. Ces cours se veulent ancrés dans la grammaire nouvelle, en continuité avec le secondaire, et la recherche tend à montrer leur efficacité (cf. Lefrançois et al., 2008). D'autre part, dans une perspective de littératie, des universités offrent des cours visant à aider les étudiantes et les étudiants à s'approprier les caractéristiques des genres de textes propres à l'ordre universitaire (cf. Blaser et al., 2016; 2019) en lecture comme en écriture, ce qui inclut naturellement l'étude de leurs caractéristiques linguistiques. Cette démarche est vue comme une forme de soutien à la réussite à l'université.

Un certain nombre d'études ont porté sur la description des erreurs linguistiques des étudiantes et des étudiants universitaires québécois, dont l'étude détaillée d'Asselin et McLaughlin (1992). Celle-ci indique que les erreurs les plus fréquentes relèvent de la ponctuation (emploi de la virgule), de la syntaxe (prépositions) et de l'orthographe grammaticale (accord de l'adjectif, du déterminant, du verbe; homophones grammaticaux). Tout récemment, Boivin et Roussel (2021b) ont décrit les erreurs dans un corpus de 591 textes rédigés par des étudiantes et des étudiants universitaires ayant échoué au test de français à l'admission. Leurs résultats indiquent que les étudiants font en moyenne 3,45 erreurs par 100 mots, soit une erreur tous les 29 mots. Parmi les erreurs, 56 % relèvent de la syntaxe et de la ponctuation (emploi de la virgule, construction du groupe nominal, juxtaposition et coordination de groupes syntaxiques et de phrases) et environ 20 % relèvent de l'orthographe grammaticale (accord dans le groupe nominal, accord du verbe, de l'attribut du sujet, du participe passé avec être). Les erreurs d'orthographe lexicale, de lexicale et de grammaire textuelle représentent chacune moins de 10 % des erreurs.

Selon ces résultats, les étudiants universitaires ayant des difficultés en français à leur entrée à l'université, avec 3,45 erreurs par 100 mots, font deux fois moins d'erreurs que les finissants du secondaire (7 erreurs par 100 mots), mais les catégories d'erreurs les plus

fréquentes à l'université sont très souvent les mêmes que celles observées au secondaire (voir la section 6.1).

Cette description de la situation au secondaire et à l'université permet de mieux situer et comprendre l'enseignement du français au collégial, thème central de ce rapport.

## 7. L'enseignement du français au collégial

L'enseignement de tout programme conduisant au diplôme d'études collégiales s'inscrit dans la continuité des cycles antérieurs d'études. Il est balisé par le *Règlement sur le régime des études collégiales*. La formation générale commune et propre en est l'une des composantes et comprend la langue d'enseignement et la littérature. Cependant, les visées de la formation collégiale, au nombre de trois, se situent à un niveau supérieur au programme d'études en soi et chapeautent ainsi toute la formation collégiale. Elles orientent l'action des personnes qui participent à la formation de l'élève (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2017a). L'une d'elles est formulée ainsi : *Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde*. À ces visées sont assorties ce qu'on appelle les compétences communes de la formation collégiale, dont le but est de contribuer à préparer adéquatement à la vie personnelle et professionnelle; l'une de ces compétences est *Communiquer*. En somme, au-delà des cours de français et littérature, la langue et la communication apparaissent en filigrane de toute formation collégiale, quel que soit le programme d'études.

En ce qui concerne la composante de la formation générale commune et propre, des compétences sont assorties à chacune des visées de la formation collégiale. Trois compétences sont assorties à la visée *Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde* : *Améliorer sa communication dans la langue seconde, Maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation* ainsi que *Parfaire sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement*.

Il apparaît clairement qu'outre les quatre cours de français et littérature, l'ensemble de la formation collégiale doit concourir à la maîtrise de compétences langagières et communicationnelles chez l'étudiante ou l'étudiant. En ce sens, le comité est d'avis que

l'ensemble du personnel enseignant, quelle que soit la discipline enseignée, doit connaître les visées et des compétences relatives à la maîtrise des compétences langagières pour y contribuer activement.

#### **RECOMMANDATION 9.**

---

*Le comité recommande que le personnel enseignant du collégial, quelle que soit la discipline enseignée, soit bien informé des visées et des compétences relatives à la maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions.*

En vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, chaque collège est tenu de se doter d'un plan stratégique, intégrant un plan de réussite, qui est l'objet de suivis annuels et d'un bilan. Le plan stratégique est transmis au Ministère et à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Ces plans constituent des outils de gestion qui établissent clairement les priorités de l'établissement et suscitent l'adhésion du milieu. Le comité y voit une occasion pour chaque établissement de mettre de l'avant des objectifs relatifs à la maîtrise du français écrit au collégial et d'en mesurer l'atteinte.

#### **RECOMMANDATION 10.**

---

*Le comité recommande que les plans stratégiques ou les plans de réussite des collèges intègrent des objectifs en lien avec la maîtrise du français écrit.*

Dans un autre ordre d'idées, mais directement en lien avec la formation collégiale, le comité voit dans l'évaluation de programme locale – qui mobilise tous les acteurs d'un programme d'études – une occasion de choix pour jeter un regard sur différentes dimensions de la maîtrise de la langue française. En effet, lors de l'évaluation de programme, il y aurait lieu de prévoir une analyse des taux de réussite des cours de la formation générale commune et propre en français et littérature, ainsi que de ceux de l'épreuve uniforme de français. Les informations recueillies pourraient alors servir à établir un plan d'action et à mobiliser le personnel enseignant de toutes les disciplines du programme autour de cette question. À notre connaissance, lors de l'évaluation de certains programmes d'études, les données collectées ont contribué à sensibiliser le personnel enseignant de toutes les disciplines à la maîtrise du français des étudiantes et des étudiants et ont surtout fait en sorte que des initiatives originales soient mises de l'avant.



**RECOMMANDATION 11.**

---

*Le comité recommande que les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes intègrent l'examen des données relatives à la maîtrise du français chez les étudiants.*

**7.1. Les cours de la formation générale commune en français et littérature**

Bien que leur séquence ne soit pas prescrite dans les devis ministériels, les trois cours de la formation générale commune en français et littérature commandent, par leur structure, leur contenu et leur degré de difficulté, un ordre généralement suivi par la population étudiante dans l'ensemble des collèges. Les devis ministériels de ces cours comportent des éléments de la compétence liés à la littérature et à la production de textes. L'un de ces éléments, Réviser et corriger le texte, est partagé par les trois cours de la formation générale commune en français et littérature. À cet élément sont associés deux critères de performance : « utilisation appropriée de stratégies de révision » et « correction appropriée du texte ».

Ces critères de performance sont très généraux et portent sur l'organisation du texte ainsi que sur la grammaire (organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux, précision et richesse du vocabulaire, respect du registre de langue approprié, respect des règles de présentation d'une production écrite, respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation). Les devis ne font pas mention d'un ratio erreur/mots; seul le nombre de mots du texte à produire y est précisé. Il semble qu'un enseignement systématique des contenus grammaticaux sous-jacents aux critères de performance ne soit pas pratique courante dans les collèges. Considérant la place que doit occuper le numérique dans la formation (voir la section 5), l'élément de la compétence *Réviser et corriger le texte* doit être actualisé en cohérence avec les compétences du numérique.

**RECOMMANDATION 12.**

---

*Le comité recommande que l'élément Réviser et corriger le texte présent dans chacune des compétences en français et littérature soit actualisé en cohérence avec les compétences du numérique.*

Au collégial, il semble que l'enseignement du français et littérature se concentre surtout sur les aspects nouveaux pour les étudiantes et les étudiants : le type de texte à produire et son organisation, l'analyse de l'œuvre, le contexte culturel et sociohistorique, certains procédés argumentatifs, les genres littéraires et les procédés stylistiques. Plusieurs facteurs peuvent motiver ce choix de se pencher davantage sur les aspects littéraires, peut-être au détriment de l'enseignement explicite des stratégies de révision et de correction de textes. Le personnel enseignant du collégial prétend à juste titre qu'au secondaire, on enseigne la grammaire, une responsabilité qui relève selon lui de cet ordre d'enseignement. Comme les plus faibles en français à leur arrivée au collégial ont normalement bénéficié d'une activité de renforcement pour améliorer leur compétence en français écrit et que le centre d'aide en français du collège offre différents services à la population étudiante, le personnel enseignant en français peut estimer qu'il n'est pas nécessaire ou pertinent d'enseigner la grammaire dans le premier cours de français ou dans les suivants.

Devant le constat selon lequel un grand nombre de jeunes présentent des lacunes en français, une meilleure connaissance mutuelle des programmes du secondaire et du collégial par le personnel enseignant et l'arrimage des programmes permettraient à l'équipe enseignante du collégial de mieux se situer par rapport aux apprentissages du secondaire et à ceux qui doivent être effectués au collégial en grammaire, notamment.

De l'avis du comité, les devis ministériels des trois cours de la formation générale commune doivent comporter explicitement des contenus grammaticaux à couvrir, qu'il s'agisse de rappels du secondaire ou d'éléments nouveaux (par exemple la ponctuation, la coordination et la juxtaposition de groupes et de phrases, la subordination, la syntaxe des verbes, le vocabulaire). Ces éléments devraient être structurés de manière à y introduire une progression et les devis devraient être modifiés pour ordonnancer les cours. Un enseignement systématique de la grammaire a toute sa place au collégial; il contribuerait à diminuer le nombre d'échecs au critère de la maîtrise de la langue à l'épreuve uniforme de français (voir la section 9). La formation du personnel enseignant pour assurer cet enseignement devrait aussi être prévue (voir la section 10).

**RECOMMANDATION 13.**

---

*Le comité recommande que les devis de la formation générale commune en français et littérature soient revus pour ordonnancer les cours et pour y inclure un enseignement systématique de la grammaire articulé aux pratiques d'écriture.*

Comme le comité l'a déjà souligné, dans une perspective de littératie, l'étude des genres textuels, notamment des genres textuels que les étudiantes et les étudiants auront à lire et à produire dans leur pratique professionnelle, devrait faire partie de la formation collégiale. En plus des textes littéraires, les étudiantes et les étudiants devraient travailler systématiquement des textes courants liés à leur domaine d'études.

**RECOMMANDATION 14.**

---

*Le comité recommande que les devis des cours de la formation générale en français et littérature soient revus pour intégrer l'étude de textes courants dans le parcours de formation en français et littérature préalable à la passation de l'épreuve uniforme de français.*

## 7.2. Le cours de la formation générale propre en français et littérature

Aux trois cours de la formation générale commune en français écrit s'ajoute un cours de la formation générale propre. Tous les programmes collégiaux conduisant au diplôme d'études collégiales comptent donc quatre cours de français et littérature. Le cours de la formation générale propre est offert soit au début du parcours collégial, soit à la suite des cours de français de la formation générale commune. La compétence visée par ce cours est formulée ainsi : *Produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève.* Ce cours semble, en théorie, idéal pour introduire au collégial le travail sur la langue et ainsi poursuivre son enseignement explicite à la suite du secondaire.

Dans le réseau collégial francophone, selon les données fournies par le Ministère, environ le quart de la population étudiante suit le cours au début de son parcours. Les établissements d'enseignement collégial ayant choisi cette séquence sont de plus petite taille, sont situés en région et font parfois partie du secteur collégial privé. Leur nombre est relativement stable depuis 2010.

Sur le terrain, il est pour ainsi dire impossible de former des groupes composés d'étudiantes et d'étudiants d'un seul programme. Les collèges ont plutôt choisi de regrouper des familles de programmes pour pouvoir constituer des groupes de taille raisonnable ainsi que pour offrir des cours à différents moments dans la plage horaire, et ce, en vue de répondre aux besoins de la population étudiante. Dans les groupes où il y a des étudiantes et des étudiants de programmes différents, il est parfois difficile de respecter à la lettre l'aspect de la compétence qui associe les discours au champ d'études, malgré les efforts du personnel enseignant.

Le comité s'est interrogé sur l'impact du cours sur la réussite des cours de la formation générale commune et de l'épreuve uniforme de français selon qu'il est suivi au début ou à la fin de la séquence. Généralement, les taux de réussite aux cours de la formation générale commune et à l'épreuve sont légèrement supérieurs quand le cours de la formation générale propre est fait en début de séquence. Avant de tirer une conclusion, il conviendrait notamment de déterminer si les groupes sont comparables (moyenne générale au secondaire, résultats à l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire, proportion garçons/filles, programmes, langue maternelle, etc.). Le comité croit qu'il faut examiner de plus près la position du cours dans la séquence afin de déterminer l'opportunité de le donner au début, en en faisant une prescription dans le devis ministériel. Il semble que, lorsque le cours est en début de parcours, il soit une occasion de travailler davantage le français écrit que lorsqu'il est en fin de parcours. Le comité juge que ce travail sur la langue, particulièrement en début de parcours, peut avoir des effets bénéfiques sur la réussite.

### 7.3. Les activités favorisant la réussite en français

Actuellement, les élèves les plus faibles en provenance du secondaire peuvent se voir imposer, à leur première session au collégial, une activité favorisant la réussite, soit un cours de renforcement en français de 45 à 60 heures. Cette activité s'ajoute à la séquence des cours de français obligatoires dans le cheminement collégial et a pour effet d'en repousser le début. Aucune unité n'est assortie à la réussite du cours de renforcement en français et, conséquemment, celui-ci ne peut être reconnu comme un cours complémentaire puisqu'il ne répond pas à ses caractéristiques. Cependant, dans les règlements institutionnels sur la réussite, le plus souvent, un échec au cours de renforcement en

français est pris en compte dans l'application de sanctions (contrat de réussite, suspension). Il est donc considéré différemment selon l'angle envisagé. Le comité estime que cette situation est injuste à l'égard de l'étudiante ou de l'étudiant et qu'elle doit être corrigée.

Les modalités de ce cours de renforcement, soit le nombre d'heures et sa place dans la séquence des cours de français et littérature, imposent des contraintes importantes aux collèges ainsi qu'aux étudiantes et aux étudiants. Deux pratiques ont cours dans le réseau collégial : 1) inscrire à l'horaire de l'étudiante ou de l'étudiant le cours de renforcement en français et attendre qu'il soit réussi avant de donner tout autre cours de français et littérature; 2) inscrire simultanément à l'horaire de l'étudiante ou de l'étudiant le cours de renforcement en français et le premier cours de français et littérature. Dans le premier cas, l'effet est l'allongement de la durée prévue des études ou l'obligation de suivre un cours d'été pour reprendre le cheminement prévu. Dans le deuxième cas, l'effet est un nombre d'heures hebdomadaire en français et littérature qui peut varier de sept à huit heures. On convient que cette dernière formule est très lourde pour une étudiante ou un étudiant faible. D'expérience, dans un cas comme dans l'autre, un manque de motivation certain chez celles et ceux qui doivent suivre le cours de renforcement en français peut être observé. Immanquablement survient un questionnement chez l'étudiant concerné et chez ses parents : pourquoi devoir suivre un cours de renforcement en français, non crédité de surcroît, alors que les conditions d'admission sont remplies (détenir un diplôme d'études secondaires et avoir réussi son épreuve unique de français de 5<sup>e</sup> secondaire)? Ce questionnement est non seulement légitime, mais il remet en doute, d'une certaine manière, la valeur du diplôme. Le comité estime que le cours de renforcement en français devrait n'être destiné qu'aux étudiantes et aux étudiants très faibles et qu'il devrait être présenté comme une mesure d'aide incontournable à la réussite d'études collégiales. Ce cours ne devrait pas avoir pour conséquence une stigmatisation des étudiantes et des étudiants qui y sont inscrits. Si un pourcentage élevé de la population étudiante collégiale doit suivre un cours de renforcement en français, comment peut-on préserver la confiance dans la formation reçue au secondaire? Pour y arriver, il est absolument essentiel de revoir l'arrimage avec le secondaire, dont le rapport a fait mention plus avant.

Il est nécessaire de souligner que ce ne sont pas tous les étudiants et étudiantes qui satisfont au critère actuel donnant droit au financement du cours de renforcement en français par le Ministère, soit avoir une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %, qui se voient imposer ce cours de renforcement. On peut se questionner sur les raisons de cet état de fait et sur une possible iniquité entre les étudiantes et les étudiants d'un même collège ou de collèges différents. En effet, comment justifier que certaines personnes peuvent suivre un cours de renforcement en français, alors que d'autres n'y ont pas accès? Si cette mesure est définie comme une mesure qui favorise la réussite, il est difficile de comprendre pourquoi certaines personnes en sont privées.

Il serait intéressant d'analyser, à partir des données ministérielles, quelle proportion d'élèves ayant une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 % n'a pas eu d'activité de renforcement. Il faudrait également examiner chez ces élèves la persévérance, la réussite des cours de français et littérature, la réussite de l'épreuve uniforme de français (nombre moyen de passations) ou la diplomation. Des personnes qui ont des dossiers identiques, d'un même établissement ou d'établissements différents, peuvent se voir imposer ou non le cours de renforcement en français, car chaque collège a la possibilité d'établir ses propres critères. Pour différentes raisons, tous les collèges n'inscrivent pas ce cours à l'horaire des élèves ayant une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %. Afin de ne pas avoir « trop » de groupes, ils peuvent avoir convenu, lors du dépôt du projet de tâche institutionnel, d'un nombre de groupes pour le cours de renforcement en français, souvent en s'appuyant sur l'historique institutionnel. Parfois, il arrive que le nombre d'élèves ayant une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 % soit plus élevé que prévu, ce qui peut faire en sorte que tous les élèves qui pourraient bénéficier du renforcement ne l'aient pas à leur horaire. Les petits établissements, collèges ou centres d'études collégiales, peuvent éprouver de grandes difficultés au moment de la confection des horaires, particulièrement à la session d'hiver. En effet, les étudiantes et les étudiants qui devraient suivre le cours de renforcement en français viennent de tous les programmes, dont des programmes techniques comportant parfois un seul groupe, et ont déjà plusieurs heures de cours hebdomadaires et des activités pratiques telles que les stages ou l'apprentissage en milieu de travail. Ces éléments introduisent des contraintes majeures à la confection de l'horaire et à l'équilibre de la tâche enseignante. Notons que certaines personnes, comme

les étudiants internationaux, intègrent le collégial sans moyenne générale au secondaire. De plus, les pratiques quant au traitement de leur cheminement en français varient d'un collège à l'autre.

Malgré les contraintes dont le comité est conscient, il croit que les étudiants et les étudiantes faibles en français écrit, peu importe leur programme d'études ou leur situation, doivent tous et toutes suivre le cours de renforcement en français avant d'entamer la séquence des cours de français et littérature, et ce, en vue d'améliorer leurs chances de persévérer dans leurs études collégiales et d'obtenir un diplôme.

#### **RECOMMANDATION 15.**

---

*Le comité recommande que toute étudiante ou tout étudiant ayant besoin d'un cours de renforcement en français (activité favorisant la réussite) le suive avant d'entamer les cours de français et littérature de la formation générale.*

Le Ministère finance le cours de renforcement en français si la moyenne générale au secondaire de l'élève est inférieure à 75 %. Ce critère ne permet toutefois pas de cibler adéquatement les plus faibles en français écrit. En effet, un élève ayant une moyenne générale au secondaire de 70 % peut tout aussi bien avoir 56 % que 82 % en français écrit de 5<sup>e</sup> secondaire. On comprend que la moyenne générale au secondaire, qui est une moyenne calculée à partir de toutes les matières en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et de leur poids (unités), renseigne de façon générale sur la force de l'élève et non pas précisément sur sa force en français écrit. On pourrait penser se référer à la moyenne inscrite au bulletin en français de 5<sup>e</sup> secondaire. Cependant, celle-ci est calculée à partir des résultats obtenus dans les différents volets du français (lecture, écriture et communication orale). Même si la moyenne en français informe sur la force en français, elle n'est pas précise; la retenir à des fins de classement ou d'attribution de renforcement ne paraît donc pas indiqué. Aux yeux du comité, le critère le plus pertinent serait le résultat à l'épreuve unique de français de 5<sup>e</sup> secondaire. En effet, cette épreuve a pour objectifs d'évaluer la maîtrise de la langue écrite de l'ensemble des élèves à la fin du secondaire et de recueillir des données fiables à ce sujet (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021). Le fait que l'épreuve a un caractère national, qu'elle se déroule dans des conditions identiques, qu'elle est l'objet d'une correction centralisée s'appuyant sur un guide de correction et que les résultats sont

consignés dans les systèmes ministériels et accessibles aux collèges milite en sa faveur; mais par-dessus tout, l'épreuve mesure la maîtrise de la langue écrite. Le comité n'est pas à même de préciser le pourcentage à cibler pour inscrire l'élève au cours de renforcement en français, mais il recommande que pour déterminer ce pourcentage, le Ministère analyse les données en sa possession. Faut-il retenir un résultat inférieur à 68, à 70 ou à 75 %? Des analyses statistiques portant sur les taux de réussite aux cours de la formation générale commune et propre en langue d'enseignement et littérature et à l'épreuve uniforme de français pourraient mener à un choix qui s'inscrit dans une perspective de réussite. Selon les données ministérielles (annexe II), chaque année, 20 000 élèves dont le résultat à l'épreuve unique est inférieur à 75 % s'inscrivent au collégial. Ils représentent environ 40 % des nouvelles personnes inscrites au collégial, alors que les élèves dont la moyenne générale au secondaire est inférieure à 75 % en représentent environ 28 %.

Rappelons que dans l'esprit du comité, l'élève dont le résultat à l'épreuve unique se situera sous le seuil à déterminer se verra obligé de suivre et de réussir le cours de renforcement en français avant d'entamer la séquence de cours de français et littérature. Le collège devrait être financé pour toute inscription à ce cours de renforcement en français.

Le comité est d'avis que le cours de renforcement en français doit être assorti d'unités et reconnu comme de la formation générale complémentaire, à laquelle est d'ailleurs associée une recommandation. De cette façon, l'étudiante ou l'étudiant pourrait montrer plus de motivation et ne pas voir se prolonger la durée de ses études; son travail et ses efforts seraient en quelque sorte récompensés. L'étudiante ou l'étudiant ayant suivi et réussi le cours de renforcement en français aurait tout de même l'obligation de suivre un autre cours complémentaire pour satisfaire aux exigences du *Règlement sur le régime des études collégiales* quant au nombre d'unités en formation générale complémentaire. Le comité estime que cette recommandation présente des avantages importants et qu'elle ne dénature pas substantiellement la formation générale complémentaire.

#### **RECOMMANDATION 16.**

---

*Le comité recommande que des unités soient associées au cours de renforcement en français et que celui-ci soit reconnu comme un cours complémentaire.*



**RECOMMANDATION 17.**

---

*Le comité recommande que le résultat à l'épreuve unique de français, langue d'enseignement, de 5<sup>e</sup> secondaire, et non la moyenne générale au secondaire, soit utilisé comme critère pour déterminer la nécessité de suivre le cours de renforcement en français.*

**RECOMMANDATION 18.**

---

*Le comité recommande que des analyses soient réalisées pour déterminer le résultat critique à l'épreuve unique sous lequel l'étudiante ou l'étudiant aura l'obligation de suivre le cours de renforcement en français.*

#### 7.4. La formation générale complémentaire

L'article 9 du *Règlement sur le régime des études collégiales* prévoit, dans la formation générale, une portion de formation complémentaire équivalant à quatre unités. Les domaines dans lesquels s'inscrit cette formation doivent être l'un des suivants : sciences humaines, culture scientifique et technologique, langue moderne, langage mathématique et informatique, art et esthétique et problématiques contemporaines.

Actuellement, aucun des domaines prescrits ne permet l'enrichissement de la maîtrise du français, que ce soit sur les plans de la rédaction, de la grammaire, du vocabulaire, etc. La langue, comme un objet d'étude en soi, sous les angles géographique, sociologique, historique, par exemple, ne trouve de place dans aucun des domaines de la formation générale complémentaire.

Le comité est d'avis que l'introduction de cette possibilité, par l'ajout d'un domaine aux six qui existent, présente un intérêt certain pour la population étudiante dans la perspective de l'amélioration de ses compétences langagières. Des cours de linguistique ou de grammaire et rédaction, par exemple, offriraient une occasion de réflexion sur la langue et d'approfondissement des connaissances linguistiques au sens large. De tels cours, ou activités d'apprentissage, conçus par les collèges, contribueraient à mieux outiller les étudiantes et les étudiants dans leurs communications en contexte scolaire et professionnel ou encore dans leur rôle de citoyen. De plus, l'ajout du domaine de la linguistique ou des sciences du langage permettrait à des étudiantes ou à des étudiants de développer un

intérêt tant pour la langue que pour les métiers où elle occupe un rôle central : le journalisme, les communications, la traduction et la révision, par exemple. Le comité recommandait précédemment d'associer le cours de renforcement en français à un cours complémentaire.

#### **RECOMMANDATION 19.**

---

*Le comité recommande que soit introduit, en formation générale complémentaire, un septième domaine de formation, de façon à rendre possible pour les collèves une offre d'activités d'apprentissage dans le domaine de la linguistique ou des sciences du langage.*

#### 7.5. Les centres d'aide en français

Le comité s'est penché jusqu'ici sur l'enseignement en classe, qui touche toute la communauté étudiante. Les centres d'aide en français (CAF), pour leur part, appartiennent à l'environnement collégial depuis au moins une vingtaine d'années et contribuent par différents moyens à l'amélioration de la maîtrise de la langue de toute la communauté collégiale, et plus particulièrement chez les étudiantes et les étudiants plus faibles. Pour ces derniers, le CAF peut être une véritable bouée de sauvetage.

Un portrait des CAF brossé en 2019 met en lumière différents aspects : services offerts, effectif étudiant touché, budget, etc. (Nolet, 2019). Bien ancrés dans les collèves, les CAF proposent une gamme variée de services afin d'améliorer les compétences langagières de la population étudiante, mais ils sont aussi un vecteur de valorisation de la qualité de la langue dans toutes les communautés collégiales. La personne s'y présente pour améliorer sa maîtrise de l'orthographe, de la ponctuation, de la syntaxe, mais également pour se préparer à l'épreuve uniforme de français, pour parfaire son français lorsqu'elle est allophone ou qu'elle bénéficie de services adaptés, par exemple. Chaque collève a adopté une formule qui lui est propre et affiche une carte de services répondant aux besoins de sa communauté. Parfois, les services du CAF sont aussi offerts à l'ensemble du personnel, y compris le personnel enseignant. Les multiples intervenantes et intervenants appartiennent au personnel enseignant ou administratif ou font partie de la communauté étudiante.

Les CAF sont, dans la très grande majorité des cas, sous la responsabilité d'un membre du département de français et littérature, qui reçoit un dégrèvement. Celui-ci varie d'un établissement à l'autre, tout comme sa provenance. Le fonctionnement de tout CAF implique nécessairement d'autres dépenses que celles associées à la coordination de ses activités; les autres dépenses sont essentiellement liées aux ressources humaines (personnel administratif, tuteurs ou tutrices, externes ou internes, par exemple). La masse enseignante, l'enveloppe EESH (étudiantes et étudiants en situation de handicap), des annexes budgétaires (jusqu'en 2019, S048<sup>6</sup>), la fondation du collègue, les budgets liés au plan de réussite ou au plan stratégique sont parmi les sources le plus souvent mises à contribution. De plus, comme pour les autres centres d'aide présents en leurs murs, les collèges assument les charges locatives pour les CAF.

Afin de garantir l'accessibilité au plus grand nombre et la pertinence de l'offre de services des CAF à une communauté collégiale en changement continu (augmentation du nombre de personnes allophones, de personnes bénéficiant de services adaptés ou dont les compétences langagières sont faibles), le comité recommande d'assurer des ressources affectées exclusivement aux CAF des collèges.

#### **RECOMMANDATION 20.**

---

*Le comité recommande que des ressources soient affectées exclusivement aux centres d'aide en français des collèges et qu'un dégrèvement conséquent soit offert à la personne responsable.*

Bien que la satisfaction à l'égard des services reçus semble généralement grande, l'efficacité des CAF demeure une question pour laquelle la réponse est encore incomplète. Différents auteurs ou rapports, dont la Fédération des cégeps (2021), ont déjà formulé des interrogations à ce sujet. En 2015, Barrette a préparé pour le compte du CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur) un dossier sur les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs. Il n'en demeure pas moins qu'on ne peut ignorer la contribution des CAF à l'amélioration des compétences

---

6. Il est à noter que, depuis 2020, les sommes consenties dans l'annexe S048 (volet 3 – Amélioration du français) ont été intégrées dans le volet fixe du *Régime budgétaire et financier des cégeps*.

langagières. Le comité recommande, à l’instar de la Fédération des cégeps, que soit évaluée l’efficacité des interventions menées sous la responsabilité des CAF.

### RECOMMANDATION 21.

---

*Le comité recommande que soit évaluée l’efficacité des interventions menées sous la responsabilité des centres d’aide en français.*

Au-delà des CAF, le réseau collégial compte d’autres ressources qui pourraient davantage être mises à contribution en vue d’améliorer le français au collégial. Nous pensons particulièrement aux réseaux Repfran<sup>7</sup> et REPTIC<sup>8</sup>.

## 8. L’évaluation de la qualité de la langue

Dans la présente section sont abordés le cadre règlementaire en vigueur dans les collèges ainsi que des pratiques évaluatives que le comité considère comme constructives et aidantes pour soutenir l’apprentissage de la langue. L’évaluation sommative ou certificative sera également brièvement traitée.

### 8.1. Le cadre règlementaire

L’évaluation fait partie du processus d’apprentissage et, dans l’enseignement, elle est au cœur du quotidien à la fois du personnel enseignant et de la population étudiante. Tout collège soumis au *Règlement sur le régime des études collégiales* a l’obligation d’adopter une politique institutionnelle d’évaluation des apprentissages. La Commission d’évaluation de l’enseignement collégial a procédé entre 2006 et 2012 à une évaluation de l’application de cette politique dans les collèges. Les départements d’un collège peuvent adopter, avec l’approbation de la direction des études, des règles départementales

---

7. On peut lire sur le site Web du Carrefour de la réussite : « Le Réseau des répondants et répondantes du dossier du français (Réseau Repfran) est une communauté de pratique créée en 2012 par le Carrefour de la réussite au collégial. Il regroupe des intervenantes et des intervenants des cégeps et collèges privés du Québec responsables du dossier de la valorisation et de l’amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement » (<https://reussitecollegiale.ca/communaut-es-de-pratique/repfran/>).

8. On peut lire sur le site Web du REPTIC : « Le Réseau des répondantes et répondants TIC (Réseau REPTIC) est une communauté de pratique qui regroupe, anime et appuie les conseillères et conseillers pédagogiques responsables de l’intégration pédagogique des technologies dans les cégeps et collèges publics et privés du Québec » (<https://reptic.ca/>).

d'évaluation des apprentissages pour apporter des précisions sur la correction de la langue. Le plus souvent, la politique comporte un article sur l'évaluation du français écrit, qui constitue un point de repère institutionnel à ce sujet. Dans d'autres cas, c'est la politique de valorisation du français qui présente les orientations de l'établissement d'enseignement en matière de correction du français écrit.

Malgré les particularités institutionnelles, il est possible de dresser un portrait global des politiques de valorisation du français, des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et des règles départementales d'évaluation des apprentissages. L'évaluation du français entraîne presque toujours une perte de points (après avoir évalué le travail ou l'examen, on soustrait un pourcentage de points en fonction du nombre d'erreurs et de la pondération de l'évaluation). Généralement, une étudiante ou un étudiant peut perdre jusqu'à 10 % en raison de ses erreurs de français dans tous ses cours, sauf en français et littérature, où la personne peut en perdre bien davantage (de 10 à 100 %). Peu de collègues semblent avoir une approche constructive de l'évaluation de la langue. Plusieurs dispositions relatives au français figurent dans les différentes politiques ou règles, dont celles qui concernent les responsabilités liées à l'évaluation de la langue, à la récupération de points perdus, à la reprise d'un travail, à l'évaluation du français dans l'épreuve synthèse de programme ainsi qu'au maintien ou non d'un échec en raison des erreurs de langue.

## 8.2. L'évaluation des apprentissages

La réflexion sur l'évaluation a été guidée par les deux finalités mises de l'avant par le Conseil supérieur de l'éducation (2019), soit soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis. À l'instar de nombreux spécialistes (Laveault, 2021; Leroux et Bélair, 2015; Gfeller, 2021; Pasquini, 2021), le comité appuie le principe selon lequel toute évaluation doit se faire dans le respect de la cohérence entre l'évaluation et le contenu enseigné de même qu'entre les modalités d'évaluation et les outils de correction. Pour refléter l'esprit d'accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant dans son processus d'apprentissage et en vue de rendre la personne plus autonome et responsable de son projet d'études vers la réussite, le comité s'est davantage penché sur les pratiques d'évaluation formative, participative et constructive plutôt que coercitive. Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses études ont exploré les avantages et les défis de tous ordres liés à l'autoévaluation, à la

régulation et à l'autorégulation des apprentissages ou à l'évaluation collaborative entre pairs ou entre étudiants et enseignants pour faire progresser le jeune. Relativement à ces formes d'évaluation formative, caractérisées par la rétroaction sous diverses formes et dont les bienfaits ont été démontrés, Frenette et Hébert posent toutefois la question du degré d'implantation de ces modalités ou de la place qu'elles prennent dans les différents ordres d'enseignement au Québec (2021, p. 47), alors qu'elles sont encouragées depuis longtemps au primaire et au secondaire. Se pourrait-il que certaines pratiques telles que l'enseignement explicite des stratégies d'écriture (et de lecture), l'étayage ou le modelage s'effritent ou soient abandonnées au fil du temps parce qu'elles sont trop chronophages? Qu'à défaut de les « pratiquer » ou de les instaurer sur un continuum d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, voire d'un ordre d'enseignement à l'autre, certaines habitudes pédagogiques soient tenues pour acquises et peu renforcées d'une année à l'autre tant chez l'élève que dans le corps enseignant? Est-ce que l'absence d'un vocabulaire commun ou uniforme nuit à leur application? Les élèves ont-ils seulement appris au cours de leur scolarité à utiliser des stratégies adéquates pour développer certaines compétences langagières, notamment pour réviser et corriger adéquatement? Selon Lecavalier, les cours de français au collégial ne donneraient pas assez l'occasion d'acquérir, entre autres, les stratégies de révision (2015, p. 9), alors qu'elles constituent un élément de la compétence explicité dans le devis de chacun des cours de français et littérature.

### 8.3. Les pratiques d'évaluation formative

En lien avec la maîtrise de la langue au collégial, et après un tour d'horizon non exhaustif, le comité est en mesure de rappeler quelques pratiques d'évaluation dites formatives ou qui visent la régulation des apprentissages. Certaines des pratiques décrites ci-dessous ont déjà été présentées comme pratiques d'apprentissage dans la section 6.

Parmi elles, les variantes de l'activité de discussion graphique ou de négociation graphique semblent des pratiques efficaces pour saisir le fonctionnement de la langue, notamment chez les étudiantes et les étudiants plus faibles.

Dans la même veine, le comité encourage l'exploitation constructive de l'erreur ou des maladresses dans une approche dite réflexive. L'étude de l'erreur à partir des textes des

étudiantes ou des étudiants peut contribuer à la compréhension du fonctionnement de la langue, que ce soit sur le plan macro ou microstructurel, et nourrir la réflexion métalinguistique. Selon Astolfi, les erreurs sont un indicateur du processus d'apprentissage, « [e]lles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est confrontée » (1997, p. 15). En ce sens, l'erreur est un excellent outil d'apprentissage, à la condition qu'elle soit replacée dans le contexte où elle a été commise et que l'élève se questionne sur son raisonnement ou sa démarche d'écriture. L'échange entre pairs et l'expression du doute orthographique en interaction s'avèrent également de bonnes pratiques. Par exemple, pour travailler l'orthographe dans un esprit réflexif, Brissaud et Cogis sont d'avis que, grâce à cette interaction, les élèves, et plus particulièrement les personnes en difficulté, saisissent mieux la façon de soumettre l'orthographe au raisonnement pour ainsi en comprendre le fonctionnement (2011, dans Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017c, p. 56). Par ailleurs, la verbalisation à haute voix par l'étudiante ou l'étudiant peut guider l'enseignante ou l'enseignant dans le repérage des difficultés rencontrées et dans la proposition de solutions.

Comme il a déjà été mentionné, pour soutenir le développement des compétences scripturales, il est recommandé d'écrire plus souvent des textes de genres différents. Une rétroaction constante et aidante sur les textes produits s'avère indispensable, puisque c'est une occasion d'apprendre et d'acquérir les compétences requises grâce à la compréhension de ses erreurs ou de ses maladresses (Roberge et Roberge, 2015). Or, la correction de textes étant une tâche lourde et chronophage pour le personnel enseignant, les occasions d'écrire sont souvent limitées à des fins d'évaluation sommative. Écrire pour le plaisir trouve donc peu de place en classe. Pour contourner cette contrainte, le comité encourage le personnel enseignant à explorer des pratiques différentes de correction. Il n'est pas nécessaire de tout corriger à tout prix : la correction peut se limiter aux nouveaux éléments d'apprentissage visés, en fonction des particularités d'un genre textuel, ou encore à une seule partie du texte. Il est aussi possible de mettre les pairs à contribution.

La rétroaction audio en contexte formatif semble également se répandre auprès du corps enseignant (Bélaïr, 2016; Roberge, 2017). Durant la démarche d'évaluation formative, les rétroactions peuvent être consignées sous diverses formes : à l'aide de traces, sous forme

de commentaires, à partir d'une grille diagnostique ou d'une grille de correction, à l'aide d'observations périodiques commentées, etc. L'important est qu'elles soient suffisamment explicites et compréhensibles et qu'elles restent la possession de l'élève pour qu'il puisse s'y référer au besoin. La création d'un portfolio peut être un moyen tout désigné à cet effet.

Ces pratiques régulières d'évaluation formative devraient conduire l'étudiante ou l'étudiant à une plus grande autonomie et au développement de sa compétence d'autoévaluation, considérée par le Conseil supérieur de l'éducation comme une compétence essentielle au 21<sup>e</sup> siècle (2019, p. 30).

## **RECOMMANDATION 22.**

---

*Le comité recommande que l'évaluation formative visant l'amélioration de toutes les composantes de la langue soit pratique courante dans toute la formation et que la rétroaction se fasse sous diverses formes.*

Devant l'importance du numérique dans le contexte actuel, le comité estime que les établissements d'enseignement ne peuvent faire fi des outils électroniques de soutien à l'écriture, soit les logiciels de traitement de texte ou les outils d'aide à la correction. Ces outils ont l'avantage de laisser les traces de la rétroaction, ce qui peut en faciliter la consultation. Ils peuvent certes contribuer au développement de la compétence scripturale, en soutenant le processus d'écriture, de la planification à la révision et à la correction. Or, comme nous l'avons déjà soulevé, leur efficacité se confirme à la condition qu'on explique aux jeunes les possibilités d'usage des différents outils ainsi que leurs fonctionnalités, dont certaines s'avèrent parfois redondantes (Grégoire, 2019). Se pose aujourd'hui, de plus en plus, la question de la place ou de l'importance que peuvent prendre les correcticiels, tels qu'Antidote ou l'outil intégré dans le traitement de texte Word, dans les différents contextes d'écriture, particulièrement en situation d'évaluation. D'aucuns y voient une menace pour l'acquisition des compétences langagières. Force est toutefois d'admettre que ces outils font déjà partie du quotidien de chaque personne et que chaque individu ayant intégré le marché du travail aujourd'hui y a librement accès.

Ouellet (2013) a observé que l'utilisation d'Antidote peut contribuer à une correction plus autonome des erreurs par les étudiantes et les étudiants. Dans ses recherches, Grégoire



souligne une influence bénéfique sur le développement de la réflexion métacognitive ainsi que sur la qualité de la langue, sur l'orthographe surtout et, dans une moindre mesure, sur la syntaxe et la ponctuation (2021, p. 6).

Bref, si le système d'éducation veut être réellement en phase avec la réalité extrascolaire, notamment avec le socioprofessionnel auquel il s'engage à préparer les jeunes, l'utilisation des correcticiels en soutien aux pratiques d'écriture dans les classes devient un incontournable. Par contre, cette utilisation permanente des correcticiels amènera son lot de défis, particulièrement dans un contexte d'évaluation, puisqu'il faudra entre autres ajuster les grilles de correction et les critères d'évaluation. Or, on sait qu'actuellement, l'utilisation des correcticiels n'est pas instaurée dans tous les collèges au même rythme.

### **RECOMMANDATION 23.**

---

*Le comité recommande que les correcticiels soient systématiquement exploités comme outils de rétroaction et d'évaluation formative.*

## 8.4. Les pratiques d'évaluation sommative

L'évaluation sommative vise à dresser le bilan des acquis (compétences et connaissances) d'une personne, au terme d'un cours, d'un cycle, d'une session ou d'un programme de formation, pour attester sa réussite et mener à la qualification. Certains auteurs parlent d'évaluation certificative lorsque ce sont des tests standardisés qui attestent la réussite, comme c'est le cas au collégial avec l'épreuve uniforme de français.

### 8.4.1. L'évaluation sommative au fil de la formation

Tout au long de sa formation, l'étudiante ou l'étudiant est censé être évalué en fonction de ses propres progrès ou apprentissages et non en fonction d'une moyenne établie. Ses apprentissages se mesurent à partir d'évaluations plus formelles, que ce soit des examens, des tests ou des projets de plus grande envergure. C'est sur la base de grilles critériées qu'une note ou une cote est accordée. Bien que ce ne soit pas la visée première, on sait que cette notation peut servir chez certaines personnes d'élément motivationnel extrinsèque aidant à s'investir dans les études.

Le résultat à une évaluation sommative provient habituellement de plusieurs éléments d'évaluation, dont la pondération est établie d'avance. Au collégial, la qualité de la langue est prise en compte dans chaque situation d'évaluation sommative. Son évaluation varie en fonction non seulement de la discipline, mais aussi de la compétence en français de l'enseignante ou de l'enseignant (voir la section 10). Elle entraîne presque toujours une perte de points. Cette perte systématique de points peut entrer en conflit avec l'esprit de valorisation de la langue, comme l'a également soulevé la Fédération des cégeps dans son rapport (2021). C'est pourquoi le comité pense que des approches plus constructives et graduées, en fonction du cheminement de l'étudiante ou de l'étudiant, gagneraient à être déployées.

#### 8.4.2. L'évaluation sommative au service de la sanction des études

Si l'évaluation sommative ou certificative soulève de multiples questions, c'est qu'elle est dans bien des situations utilisée à des fins de diplomation ou de certification. Les évaluations certificatives, qui reviennent au Québec de façon périodique depuis le primaire jusqu'à la fin du collégial, exercent beaucoup de pression sur les élèves, qui se sentent constamment en évaluation. Plusieurs chercheuses et chercheurs (Brissaud et Lefrançois, 2014; Romainville, 2021; Laveault, 2021) sont d'avis que ces évaluations certificatives (ministérielles ou nationales) sont tournées vers le rendement d'un système. Ce contexte risque d'ailleurs de « faire entrer [les élèves] davantage dans une dynamique de réussite sans se préoccuper réellement de ce qu'ils ont appris » (Gfeller, 2021, p. 12). Ces évaluations certificatives sont connues pour exiger beaucoup du temps de préparation en classe et grugent donc plusieurs périodes d'apprentissage.

En ce qui concerne ces évaluations certificatives précisément, le Ministère a annoncé dans son Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur son intention de « moderniser » les épreuves, de les faire migrer vers un format numérique et de soutenir l'ensemble des actions qui y sont liées. S'il souhaite faire la transposition des épreuves certificatives vers le numérique, il devra s'assurer que cette évaluation cadre bien avec les pratiques d'écriture enseignées en classe. Laurier et Diarra (2015) y voient un possible problème d'équité, puisque l'écriture électronique ou assistée par ordinateur n'est pas encore généralisée dans l'ensemble des écoles ou des collèges du Québec. Tous les jeunes

ne connaissent pas tous aussi bien l'écriture numérique, et le niveau de développement de leurs compétences ne sera sans doute pas comparable. De même, toute la question d'autoriser l'usage des correcticiels en situation d'évaluation devra être examinée de plus près. Sachant que tout changement dans le système scolaire crée des remous, tant chez les premiers concernés, soit le corps enseignant ainsi que les étudiantes et les étudiants, que dans toute la société, une réflexion plus approfondie sur la question est incontournable.

Le comité propose, dans la section suivante, la recommandation 27, qui porte sur la migration de l'épreuve uniforme de français vers le numérique et ses enjeux.

## 9. L'épreuve uniforme de français

La présente section décrit brièvement l'épreuve uniforme de français, présente une analyse des résultats récents des étudiantes et des étudiants, y compris les plus faibles, et se termine en traitant des échecs répétés.

### 9.1. La description de l'épreuve uniforme de français et son but

La réussite de l'épreuve uniforme de français constitue depuis 1998 une condition pour obtenir le diplôme d'études collégiales dans le réseau francophone (article 26 du *Règlement sur le régime des études collégiales*). Tout comme le taux élevé d'abandon des études avant l'obtention du diplôme, le taux de réussite à l'épreuve s'avère une préoccupation importante relativement à la réussite des étudiantes et des étudiants du collégial de même qu'un indicateur de la maîtrise du français écrit.

L'épreuve uniforme de français consiste en la rédaction en quatre heures et demie d'une dissertation critique de 900 mots portant sur un texte littéraire choisi parmi trois textes proposés. L'étudiant ou l'étudiante doit démontrer une maîtrise suffisante des compétences suivantes : *Comprendre des textes littéraires, Énoncer et justifier de façon convaincante un point de vue critique pertinent et cohérent, Rédiger un texte structuré et Écrire dans un français correct* (Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Science, 2015). La production écrite est évaluée par une équipe de correctrices et de correcteurs formés à cet effet, à l'aide d'une grille de correction détaillée (Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Science, 2015). Trois critères, directement liés aux compétences énoncées plus

haut, servent à évaluer la production écrite, soit : 1) compréhension et qualité de l'argumentation; 2) structure du texte; 3) maîtrise de la langue. Pour réussir l'épreuve, il faut obtenir la note de passage à chacun des trois critères. Depuis l'année scolaire 2000-2001, le taux de réussite à l'épreuve se situe en moyenne à 83,8 % et oscille entre 81,1 % (2005-2006) et 87,7 % (2019-2020). Une étudiante ou un étudiant qui ne réussit pas à la première passation peut reprendre l'épreuve : le taux de réussite cumulatif augmente à la deuxième et à la troisième reprise, mais stagne par la suite. En d'autres termes, après trois tentatives, la réussite à l'épreuve uniforme est très peu probable.

Les différences entre les réseaux anglophone et francophone ne peuvent manquer de susciter des interrogations. L'épreuve n'y est pas de même nature. À l'épreuve uniforme d'anglais, un texte de 750 mots doit être produit en quatre heures. Par ailleurs, la différence dans le nombre de pages des deux guides de correction est importante : 24 pages pour le guide de l'épreuve en anglais et 103 pour celui en français. Mais au-delà de ces aspects, les résultats des deux groupes présentent un écart stable au fil des ans d'environ 7 %. Les étudiantes et les étudiants francophones réussissent toujours dans une moindre proportion que leurs pairs anglophones, tant globalement qu'au critère de la maîtrise de la langue.

## 9.2. Les résultats à l'épreuve uniforme de français

Les aspects saillants des résultats aux épreuves uniformes des années scolaires 2015-2016 à 2019-2020 permettent de saisir en partie les difficultés des étudiantes et des étudiants. Les deux premiers critères d'évaluation font l'objet de très hauts taux de réussite, toujours supérieurs à 95 %. Le premier critère, qui concerne à la fois la compréhension du texte littéraire lu par l'étudiante ou l'étudiant et la qualité de l'argumentation dans sa dissertation, présente un taux de réussite variant de 95,7 à 98,3 %. Le deuxième critère évalue la structure du texte rédigé et présente un taux de réussite variant de 99,6 à 99,9 %. La réussite au troisième critère, qui concerne la langue (vocabulaire, syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage, orthographe grammaticale), contraste fortement avec la réussite des deux

premiers. En effet, le taux de réussite à ce critère varie de 84,1 à 88,7 % et se situe le plus souvent à un peu plus de 84 %<sup>9</sup>.

Un examen plus détaillé de la réussite aux critères, basé sur les données des 41 152 épreuves de l'année scolaire 2018-2019<sup>10</sup>, permet de faire les constats suivants. Le critère I, « compréhension et qualité de l'argumentation », globalement réussi par 98 % des étudiants, comprend trois sous-critères. C'est le sous-critère « respect du sujet » qui est le mieux réussi, avec un taux d'échec de 0,1 %, alors que le taux d'échec est de 12,8 % au sous-critère « qualité de l'argumentation » et de 27 % au critère « intégration de connaissances littéraires ». Cet examen plus fin des sous-critères laisse donc voir un besoin chez les étudiantes et les étudiants pour la qualité de l'argumentation et l'utilisation des connaissances littéraires. En ce qui concerne le critère II, « structure du texte », globalement réussi par 99,9 % des étudiants, le sous-critère « introduction et conclusion » est légèrement moins bien réussi (1,8 % d'échec) que le sous-critère « développement » (0,1 % d'échec). Le critère III, « maîtrise de la langue », présente un taux de réussite de 84,1 %. Le sous-critère « vocabulaire » affiche un taux d'échec de 0,2 %, le sous-critère « syntaxe et ponctuation », un taux d'échec de 20,4 % et, enfin, le sous-critère « orthographe grammaticale et d'usage », un taux d'échec de 27,1 %. L'échec à ces deux derniers sous-critères semble expliquer la vaste majorité des échecs à l'épreuve uniforme.

La répartition des étudiantes et des étudiants selon leur note à chaque critère permet de voir quelle note a été obtenue par le plus grand nombre. Ainsi, 54,1 % des étudiants ont obtenu la note B au critère I; le plus haut pourcentage au critère II (45,2 % des étudiants) équivaut à la note A. Pour la maîtrise de la langue, le plus haut pourcentage d'étudiants (39 %) se situe plutôt à la note C, ce qui correspond à un empan de 20 à 30 erreurs dans un texte de 900 mots. En d'autres termes, non seulement la maîtrise de la langue est le critère où l'on

---

9. Les données proviennent des *Résultats à l'épreuve de français. Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature* publiés par le ministère de l'Enseignement supérieur (2017b, 2018, 2019, 2020, 2021). Le taux de réussite un peu plus élevé (88,7 %) en 2019-2020 pourrait être attribuable à des facteurs externes. En effet, la passation de l'hiver 2020 a été annulée en raison de la COVID-19. Environ 30 000 étudiantes et étudiants ont fait l'épreuve en 2019-2020, alors qu'il y en avait de 41 200 à 45 000 annuellement depuis l'année scolaire 2015-2016.

10. Nous choisissons les données les plus récentes pour une épreuve réalisée par plus de 40 000 étudiantes et étudiants, soit celle de l'année scolaire 2018-2019. Voir la note précédente.

observe le plus d'échecs, mais c'est aussi celui pour lequel les étudiants qui réussissent ont la cote la plus basse.

Bien que les taux puissent varier légèrement d'une année à l'autre pour un critère donné, le portrait général des résultats à l'épreuve uniforme esquissé ci-dessus semble représentatif des résultats pour les années scolaires 2015-2016 à 2019-2020.

### 9.3. Les résultats des garçons

Il convient de mentionner les différences observées à l'épreuve uniforme entre les résultats des filles et ceux des garçons. Le taux de réussite moyen des garçons à l'épreuve de l'année scolaire 2018-2019 est de 79,9 %, alors que celui des filles est de 85,7 %. Cet écart d'environ 6 à 7 % entre les résultats des filles et ceux des garçons est très stable et s'observe au moins depuis l'année scolaire 2000-2001. Au critère de la maîtrise de la langue, les garçons présentent un taux de réussite de 80,8 %, alors que celui des filles atteint 86,5 %, la moyenne générale étant de 84,1 %. Le taux d'échec aux sous-critères pour la langue n'est pas spécifié dans la documentation consultée.

Bien que les recommandations du comité concernent l'ensemble de la population étudiante du collégial, il importe de comprendre que les besoins d'apprentissage liés au fonctionnement de la langue sont encore plus importants chez les garçons.

### 9.4. Les résultats des plus faibles

Parmi les personnes nouvellement inscrites au collégial ayant obtenu moins de 75 % à l'épreuve unique de français, langue d'enseignement, de 5<sup>e</sup> secondaire, environ 60 % se sont présentées à l'épreuve uniforme de français entre 2010 et 2015, selon les données fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur (annexe II). La situation s'est dégradée progressivement depuis 2016 : en effet, chaque année, de moins en moins d'étudiants de ce sous-groupe se présentent à l'épreuve uniforme, avec un taux de 18 % seulement en 2019. Il a déjà été mentionné que le taux de diplomation chez les étudiants ayant eu moins de 75 % à l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire est nettement plus bas que celui des autres étudiants, et depuis 2017, plus de la moitié de ces étudiants ne se présentent

pas à l'épreuve uniforme de français. Chez ceux qui se présentent, les taux de réussite à l'épreuve sont toutefois comparables au taux général de réussite.

Les résultats à une épreuve uniforme d'été sont indicatifs des difficultés des étudiants les plus faibles. Bien que ce groupe puisse comprendre des étudiantes et des étudiants qui excellent en français, il semble en inclure plusieurs ayant de grandes difficultés en français (qui ont possiblement échoué à une épreuve antérieure). Ces étudiantes et ces étudiants viennent en majorité du secteur technique. Selon les données obtenues du ministère de l'Enseignement supérieur (annexe II), parmi les 2 572 étudiants ayant fait l'épreuve uniforme de l'été 2019, 1 745 venaient du secteur technique (68 %) et 768 du secteur préuniversitaire (30 %).

Le taux de réussite moyen à l'épreuve de l'été 2019 est de 68 %, comparativement à 83,3 % pour l'ensemble des épreuves de l'année scolaire 2018-2019. Le taux de réussite est de 96,3 % au critère I et de 99,7 % au critère II, alors que le critère III, « maîtrise de la langue », présente un taux de réussite de 69,3 %. Si les deux premiers critères se comparent aux résultats annuels, le taux de réussite au critère III est de 14,8 % inférieur à la moyenne annuelle (84,1 %). Chez ces étudiants, le taux d'échec de 28,5 % au sous-critère « intégration des connaissances littéraires » est près de la moyenne annuelle (27,1 %) et le taux d'échec au sous-critère « vocabulaire » de 0,2 %, identique à la moyenne annuelle. Le taux d'échec de 32 % en syntaxe et ponctuation est près de 12 % supérieur à la moyenne annuelle et celui de 42 % en orthographe lexicale et grammaticale est de 14,9 % supérieur à la moyenne annuelle.

Les étudiantes et les étudiants qui ont le plus de difficultés présentent donc la même performance en vocabulaire que la moyenne, mais leurs performances en syntaxe, ponctuation, orthographe lexicale et orthographe grammaticale sont nettement plus faibles que la moyenne. Enfin, en ce qui concerne la maîtrise de la langue, le plus grand pourcentage d'étudiants (41 %) obtient la note C, alors que 30,7 % sont en échec et 21,7 % obtiennent la note B.

### 9.5. Les échecs répétés à l'épreuve uniforme de français

La réussite de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement est nécessaire à l'obtention d'un diplôme, mais, pour une portion de la population étudiante, elle peut représenter un obstacle majeur, voire incontournable, à l'accès au monde professionnel ou à l'université. Même après de très nombreuses tentatives, une partie non négligeable de la population étudiante dans le réseau collégial francophone ne réussit pas l'épreuve. Selon les données du Ministère, de 900 à 1 100 personnes d'une cohorte ne réussissent pas l'épreuve, parce qu'elles sont en situation d'échec ou qu'elles renoncent à s'y présenter. Cela correspond à environ 2,5 % de chaque cohorte (décompte fait jusqu'à la dixième passation). Ce nombre est préoccupant. En effet, ces personnes ont persévéré pendant plusieurs sessions, ont réussi leurs cours de français et sont en voie de réussir ou ont réussi le cours *Littérature québécoise* (601-103). Elles ont consacré beaucoup de ressources à leurs études, tout comme le système d'éducation leur en a réservé beaucoup. L'échec à l'épreuve est vécu comme un drame par chacune d'elles.

L'accès au marché du travail ou la poursuite d'études universitaires n'est pas pour autant impossible aux étudiantes et aux étudiants en situation d'échecs répétés, mais ces personnes devront renoncer à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales et elles ne seront jamais comptabilisées dans les taux de diplomation. Il faut rappeler que certaines professions exigent ce diplôme pour l'obtention du permis de pratique ou l'adhésion à l'ordre professionnel; cela est particulièrement vrai dans les domaines du génie et de la santé, où la rareté de la main-d'œuvre est des plus criantes. Faute de réussir l'épreuve, ces étudiantes et ces étudiants sont dans l'obligation de se réorienter ou de se diriger vers un emploi n'appartenant pas à leur champ d'études. Dans d'autres domaines techniques, l'administration, l'éducation à l'enfance ou l'informatique par exemple, il est possible de trouver un emploi correspondant à son champ d'études, mais les conditions de travail peuvent alors s'avérer moins intéressantes que celles des personnes qui ont un diplôme d'études collégiales. À cela s'ajoutent des perspectives de promotion largement compromises. Pour ceux et celles qui se destinent à l'université, faute de diplôme d'études collégiales, l'admission comme candidat adulte peut être envisagée, ce qui suppose le plus souvent une pause dans les études supérieures et peut par conséquent accroître le risque



d'une interruption définitive des études. Selon les données obtenues du ministère de l'Enseignement supérieur (annexe II), environ 2 % de la population étudiante universitaire ayant entrepris un cheminement collégial au Québec n'aurait pas réussi l'épreuve.

Habituellement, en cas d'échec, l'étudiante ou l'étudiant peut bénéficier d'un soutien variable d'un établissement à l'autre (simulation, aide individualisée portant sur le code, copie de son texte commentée). Dans le réseau, certains établissements mènent des projets destinés à leur population étudiante éprouvant de graves difficultés à réussir l'épreuve.

Le tableau de la situation globale dans l'ensemble des établissements quant aux échecs répétés doit être précisé. Quelles sont les caractéristiques de ces étudiantes et étudiants (sexe, langue première, programme d'études)? Quel type d'accompagnement leur est offert? Combien abandonnent leur programme en raison de ces échecs ou renoncent tout simplement à se présenter à l'épreuve? Que leur arrive-t-il (réorientation, inscription à un diplôme d'études professionnelles, à une attestation d'études collégiales, intégration au marché du travail dans leur domaine ou non)? Une analyse plus approfondie des échecs répétés permettrait de mieux comprendre la situation et de proposer des mesures visant une réussite optimale.

#### **RECOMMANDATION 24.**

---

*Le comité recommande que soit décrite et analysée la situation des échecs répétés à l'épreuve uniforme de français dans la perspective de proposer des mesures visant une réussite optimale.*

#### 9.6. Le contenu et l'évaluation de l'épreuve uniforme de français

La présentation des résultats aux épreuves uniformes montre clairement que la maîtrise de la langue pose une difficulté importante au collégial. La syntaxe, la ponctuation, l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale entraînent un haut taux d'échec au critère « maîtrise de la langue ». Même chez les étudiantes et les étudiants qui réussissent l'épreuve, le critère le plus faible demeure la maîtrise de la langue, qui aurait certainement avantage à être améliorée. Le comité relève également que l'intégration des connaissances littéraires à l'argumentation présente un taux d'échec aussi élevé que celui de l'orthographe, sans toutefois causer l'échec au critère I.

Au début de ses travaux, le comité s'est interrogé sur l'intention poursuivie par l'épreuve uniforme de français, notant dès le départ que le critère « maîtrise de la langue », qui présente le plus haut taux d'échec, est également celui qui n'est pas l'objet d'un enseignement systématique à l'ordre collégial. Le comité n'est pas non plus sans savoir que l'épreuve uniforme de français peut trop souvent conditionner l'enseignement dans les cours de français et littérature, et donner lieu à une préparation stratégique allant jusqu'à dénaturer les apprentissages liés à l'écriture (tenue d'une épreuve locale/simulation, stratégie de choix du sujet).

Les recommandations du comité relativement à l'épreuve uniforme de français sont ainsi conditionnelles à la mise en œuvre sur le terrain d'autres recommandations du rapport.

#### 9.6.1. La perspective à court terme

En ce qui concerne la cohérence de l'épreuve uniforme avec l'enseignement reçu, il convient de souligner que, si les recommandations sur l'enseignement explicite de la langue (recommandations 1 et 13) étaient suivies, l'épreuve uniforme de français dans son état actuel présenterait déjà une plus grande cohérence au regard du critère d'évaluation de la maîtrise de la langue.

De plus, dans la foulée de sa recommandation 14 visant l'intégration à la formation collégiale de l'analyse de textes courants liés au domaine d'études, le comité recommande que le choix de textes proposés à l'épreuve uniforme de français inclue au moins un texte non littéraire.

#### **RECOMMANDATION 25.**

---

*Le comité recommande que le choix de textes proposés à l'épreuve uniforme de français inclue au moins un texte non littéraire.*

#### 9.6.2. La perspective à moyen terme

À moyen terme, l'application des recommandations de ce rapport, notamment celles qui visent l'enseignement explicite du fonctionnement de la langue (recommandations 1 et 13), l'intégration de l'écriture numérique et des outils d'aide à la rédaction (recommandations 3,

4, 12 et 23) ainsi que le développement soutenu de la compétence de révision de textes (recommandations 2 et 12), permettrait d'envisager des changements dans les conditions de passation et l'évaluation de l'épreuve uniforme.

La modernisation de l'épreuve déjà explorée en ce moment pour permettre de l'inscrire dans l'ère du numérique, en la faisant passer sur un support informatisé, serait ainsi tout à fait pertinente dans un contexte où les étudiantes et les étudiants, en plus d'avoir poursuivi leur apprentissage explicite du fonctionnement de la langue, ont reçu de la formation sur la rédaction à l'ordinateur ainsi que sur l'utilisation efficace du traitement de texte et des outils d'aide en relation étroite avec le processus d'écriture, notamment en matière de révision-correction.

Toujours dans ce contexte, il serait alors envisageable d'autoriser l'utilisation d'un correcticiel comme Antidote lors de l'épreuve, à la condition bien sûr de modifier les attentes en ce qui a trait à l'évaluation. En ce moment, le nombre maximal d'erreurs tolérées à l'épreuve est de 30 sur 900 mots (chaque erreur de ponctuation compte pour 0,5 erreur et leur nombre total est plafonné à 10). Dans les situations socioprofessionnelles courantes, le nombre accepté d'erreurs à l'épreuve, qui correspond à 3,3 erreurs par 100 mots ou une erreur tous les 30 mots, serait considéré comme totalement inacceptable. La mise en œuvre des recommandations du comité, conjuguée à l'utilisation d'un correcticiel lors de l'épreuve, permettrait d'augmenter les exigences de réussite à l'épreuve pour les rapprocher des attentes de la vie socioprofessionnelle courante.

#### **RECOMMANDATION 26.**

---

*Sous réserve de la mise en œuvre des recommandations relatives à l'enseignement explicite de la langue, à l'implantation de l'écriture numérique ainsi qu'à l'enseignement de l'utilisation de correcticiels, le comité recommande que l'utilisation d'un correcticiel lors de la passation de l'épreuve uniforme de français soit autorisée à moyen terme, conjointement avec un rehaussement des exigences liées à l'évaluation de la maîtrise de la langue dans la grille de correction.*

À ce stade, il est difficile d'anticiper l'ensemble des modifications éventuelles à l'épreuve uniforme de français résultant de la mise en œuvre des recommandations des autres

sections. Il semble donc pertinent que les modalités de l'épreuve soient revues, en temps opportun, par un autre comité.

### **RECOMMANDATION 27.**

---

*Le comité recommande qu'un comité comprenant des spécialistes de l'évaluation et de la didactique du français se penche sur un ensemble de questions relatives à l'épreuve uniforme de français, y compris sur sa pertinence, sur la clarification de ses objectifs, sur sa cohérence avec la formation reçue, sur le taux de réussite attendu, sur sa modernisation vers le numérique et sur les enjeux de cette modernisation liés à l'évaluation.*

Le comité reprend ainsi une demande semblable formulée dans le rapport Ouellon (2008) visant l'épreuve unique de français au secondaire.

## 10. Le personnel enseignant au collégial

À plusieurs égards, le personnel enseignant de toutes les disciplines constitue un modèle fort aux yeux des étudiantes et des étudiants, pour ses compétences tant disciplinaires que langagières, à l'oral comme à l'écrit. C'est lui qui transmet le vocabulaire spécialisé de la discipline enseignée et qui met en contact les étudiantes et les étudiants avec les types d'écrits propres à sa discipline. Quant au personnel enseignant de français et littérature, il en sera question à la fin de la présente section.

### 10.1. Le personnel enseignant de toutes les disciplines

En 2011, le Ministère a adressé aux directions générales des collèges francophones publics et privés une lettre accompagnée d'un référentiel de compétences langagières pour le collégial (annexe I). Les collèges y sont invités à tenir compte de ce référentiel lors de l'embauche du personnel enseignant. Le référentiel comporte trois compétences :

- *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante au collégial;*
- *Démontrer sa compétence de correcteur de la langue;*
- *Évaluer la qualité de la langue d'enseignement.*

Il n'est pas certain que ce référentiel soit connu dans les collèges, tant du personnel enseignant que des directions concernées au premier chef, soit la direction des ressources humaines et la direction des études. On peut aussi se demander s'il est intégré aux différentes dimensions de la vie collégiale telles que le perfectionnement, l'élaboration de programmes, l'évaluation des apprentissages ou la sélection du personnel enseignant.

#### **RECOMMANDATION 28.**

---

*Le comité recommande que le référentiel de compétences langagières pour le collégial soit connu dans les collèges, tant du personnel enseignant que des directions concernées.*

Au collégial, les offres d'emploi mentionnent le plus souvent que les personnes candidates à un emploi d'enseignant de collègue doivent faire preuve d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement. La très grande majorité des collèges font passer des tests de français à l'embauche (Ruest, 2015)<sup>11</sup>. La présence d'un tel test impose aux collèges la gestion des tests (passation, correction, compilation des résultats, rappels, reprises, suivis, etc.) et, au besoin, l'accompagnement de la personne candidate. Les modalités de passation des tests varient : positionnement dans le processus d'embauche, en ligne, en présence, avec ou sans ouvrages de référence, avec ou sans ordinateur, etc. Leur forme varie également : test unique ou plusieurs tests, test à choix multiples, rédaction, préparation de matériel pédagogique, repérage d'erreurs (simulation de correction), etc. L'objectif des tests de français dans le processus d'embauche est envisagé selon des perspectives différentes. Ce peut être soit pour poser un diagnostic, soit pour écarter les candidatures n'atteignant pas le seuil attendu, soit pour confirmer une candidature retenue si ses résultats au test sont jugés suffisants. Lorsque le résultat est faible, des collèges accompagnent l'enseignante ou l'enseignant dans le but de l'aider à améliorer ses compétences.

Par ailleurs, en raison de la rareté de la main-d'œuvre, les établissements sont de plus en plus souvent placés devant des choix difficiles au regard des compétences langagières du personnel recruté. Dans les cas où il est ardu de pourvoir une charge d'enseignement, il

---

11. Un état des lieux a été dressé en 2014 par Jean-Sébastien Ménard, enseignant de français et littérature au Cégep Édouard Montpetit. Actuellement, Ménard et des collègues répondants en français dans les collèges, les Repfran, produisent un nouvel état des lieux.

arrive qu'ils retiennent des candidatures qui ne satisfont pas pleinement à leurs attentes en matière de français écrit. Les collègues peuvent alors établir avec les parties concernées des conditions particulières à l'embauche. Par exemple, ils peuvent proposer des modalités de perfectionnement ou d'accompagnement par des ressources internes ou externes, afin de donner l'occasion à la personne d'améliorer ses compétences, qui seront validées par un deuxième test dans un délai variable. Notons que la note de passage ou le niveau attendu de maîtrise du français écrit est habituellement le même pour tout le personnel enseignant, quelle que soit la discipline enseignée. Toutefois, dans la majorité des collèges, il semble que les attentes sont plus élevées à l'égard des enseignantes et des enseignants de français et littérature.

#### **RECOMMANDATION 29.**

---

*Le comité recommande que chaque collègue mette en place des moyens pour évaluer le niveau de maîtrise du français du nouveau personnel enseignant et qu'il détermine un mécanisme de suivi quand l'embauche est assortie de conditions relatives à la maîtrise du français.*

La formation en didactique pour le collégial est le plus souvent considérée comme un atout et non pas comme une exigence. La plupart des enseignantes et des enseignants entament donc leur parcours professionnel sans formation en pédagogie. D'autres ont suivi un programme universitaire de 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> cycle en pédagogie pour le collégial. Cependant, les exigences d'admission à ces programmes ne comportent pas nécessairement la réussite d'un test de français, comme le TFLM (test de français Laval-Montréal). De plus, à notre connaissance, aucun programme de pédagogie destiné à la formation du personnel enseignant du collégial n'inclut de cours de grammaire ni de cours de didactique de la grammaire ou de la littérature. D'ailleurs, l'étude actuelle de la grammaire, centrée sur le fonctionnement de la langue, peut être envisagée comme une introduction à la méthode scientifique (Chartrand, 1996; Honda, O'Neil et Pippin, 2010), ce qui peut augmenter son intérêt pour certains membres du corps professoral.

**RECOMMANDATION 30.**

---

*Le comité recommande que tous les programmes de formation en enseignement collégial comportent un cours de didactique de la grammaire ou de la littérature de façon à ce que le personnel enseignant du collégial soit en mesure d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage du français écrit.*

Même si la recommandation précédente était mise en œuvre dès maintenant, il n'en demeure pas moins que le réseau compte en ce moment un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants n'ayant pas reçu de formation en grammaire ou en littérature et qu'il continuera vraisemblablement à en embaucher. Comment s'assurer que tous les membres du personnel enseignant, peu importe leur formation et leur expérience, peuvent jouer adéquatement leur rôle dans l'amélioration des compétences langagières des collégiens et collégiennes? La majorité des enseignantes et des enseignants peuvent repérer les erreurs et les signaler à l'étudiante ou à l'étudiant, mais, selon notre connaissance du milieu, ils éprouveraient de la difficulté à catégoriser les erreurs ou à expliquer celles relatives à la syntaxe ou à la ponctuation, par exemple.

Selon un sondage mené par Pelletier et Lachapelle auprès d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique, plusieurs disent douter de leur compétence à intervenir sur le « français écrit » ou encore croient que cette responsabilité revient à d'autres (2016, p. 151).

Dans une perspective de littérature, le personnel enseignant de toutes les disciplines endosse un nouveau rôle dans le développement des compétences langagières des étudiantes et des étudiants. Non seulement il doit connaître les caractéristiques textuelles et linguistiques des textes fréquents dans sa discipline, mais il devrait également participer directement à l'enseignement de ces caractéristiques, notamment par de l'observation et de la production. Le comité est au courant que des projets interdisciplinaires concernant des approches pédagogiques qui visent l'amélioration des compétences en lecture et en écriture sont mis en place par des enseignantes et des enseignants dans certains collèges (Bélec, 2017; Roberge, 2017). Conséquemment, il apparaît incontournable pour le comité d'associer à la recommandation précédente une recommandation visant à outiller adéquatement le personnel enseignant de toutes les disciplines par rapport à son rôle dans l'amélioration du

français chez les étudiantes et les étudiants. Le comité recommande donc que soient offertes au personnel enseignant des activités collectives ou individuelles de perfectionnement en français écrit.

### **RECOMMANDATION 31.**

---

*Le comité recommande que soient offertes au personnel enseignant des activités collectives ou individuelles de perfectionnement en français écrit.*

Les collègues ont tous une politique relative à l'emploi, à la valorisation et à la qualité de la langue française, et une politique de gestion des ressources humaines ou leurs équivalents. Ces politiques pourraient s'avérer un véhicule de choix pour que chaque communauté collégiale soit informée des attentes de son milieu de travail quant à la maîtrise du français du personnel, des modalités liées au test de français (finalité, place dans le processus d'embauche, forme du test, passation, suivi, accompagnement).

## 10.2. Le personnel enseignant de français et littérature

Comme on peut s'y attendre, les enseignantes et les enseignants de français et littérature doivent, dans la majorité des collèges, mieux réussir le test de français que leurs collègues des autres disciplines. On reconnaît que ce sont souvent des scripteurs et des locuteurs experts et que, globalement, leurs compétences langagières sont pleinement maîtrisées. Leurs études en littérature, le plus souvent de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle, les ont placés dans des contextes d'écriture et de lecture de façon répétée. Ces personnes ont été amenées à développer leurs capacités d'analyse du discours, à apprécier les œuvres littéraires dans toutes leurs dimensions et à écrire avec précision et nuance. Les programmes universitaires en littérature n'incluent habituellement pas de cours obligatoire sur le fonctionnement de la langue. Chez certains, les références en matière d'enseignement de la grammaire remontent à leur propre expérience d'élève, antérieure aux études supérieures. Il est difficile d'estimer la proportion d'enseignantes et d'enseignants de français et littérature qui ont une formation universitaire en grammaire nouvelle ou moderne, c'est-à-dire une description actuelle du fonctionnement de la langue sur des bases fournies par la linguistique (syntaxe, ponctuation, morphologie, orthographe grammaticale, notamment). Or, l'amélioration du français écrit des étudiantes et des étudiants passe par un



enseignement plus systématique de la grammaire. Dans cette perspective, des enseignantes et des enseignants formés à l'université pour cet enseignement auraient plus d'outils pour y parvenir.

En général, les enseignantes et les enseignants de français et littérature s'identifient davantage à la littérature qu'au français écrit. Pour plusieurs, l'enseignement de la grammaire appartient d'abord au primaire et au secondaire. Puisque les devis des cours de leur discipline ne sont pas particulièrement explicites quant aux aspects grammaticaux à aborder, les enseignantes et les enseignants se concentrent plutôt sur les aspects littéraires des devis qui sont nouveaux pour les étudiantes et les étudiants. La formation universitaire du personnel enseignant, du moins pour un bon nombre, ne l'a pas préparé à cet enseignement du français écrit au collégial. D'ailleurs, les cours de renforcement en français ne sont pas souvent ceux que les enseignantes ou les enseignants choisissent pour constituer leur tâche, pour diverses raisons.

### **RECOMMANDATION 32.**

---

*Le comité recommande que les différents programmes universitaires en littérature intègrent, dans la formation, au moins un cours portant sur la grammaire nouvelle et la didactique.*

## 11. La population étudiante

Les étudiantes et les étudiants sont plus nombreux que jamais à fréquenter les collèges. Selon les données fournies par le Ministère, à l'automne 2020, on comptait près de 250 000 étudiantes et étudiants dans le réseau collégial, alors qu'ils étaient près de 221 000 à l'automne 2016. De profils et de cheminements fort différents, ils affichent une diversité toujours croissante.

Ces différences ne sont pas toutes sans lien avec leurs compétences langagières. Certaines personnes sont admises conditionnellement et, dans ce groupe, le français pose souvent une difficulté importante. En effet, la matière la plus souvent manquante pour être admissible est le français de la 5<sup>e</sup> secondaire, alors que l'obstacle à la réussite aux études collégiales le plus souvent mentionné par les étudiantes et les étudiants admis conditionnellement est

la maîtrise du français (Gaudreault, 2019). D'autres étudiantes et étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle; selon les données ministérielles, au cours de l'année scolaire 2020-2021, ces personnes représentent 14 % des étudiants inscrits dans le réseau collégial francophone. Certains étudiants ou étudiantes ont été scolarisés en français, mais seulement pendant quelques années, durant leurs études secondaires. D'autres sont des étudiantes et des étudiants internationaux, qui n'ont pas le français comme langue première, ou dont le cursus scolaire, même s'il s'est déroulé en français, est souvent fort différent de celui des étudiantes et des étudiants du réseau québécois. On trouve également des étudiantes et des étudiants présentant un trouble, diagnostiqué ou non, qui peut avoir des impacts sur le langage et la communication, qu'on pense par exemple à la surdité, à la dysorthographe, à la dysphasie ou aux troubles du spectre de l'autisme. Les services adaptés offrent toutefois du soutien aux personnes qui ont un diagnostic.

Il est impossible pour les membres du comité, et sans doute pour l'ensemble de la société, de passer sous silence la situation préoccupante des garçons dans leur parcours scolaire : ils sont globalement plus faibles que les filles et moins nombreux au collégial. On sait qu'ils sont plus à risque de décrochage et d'échecs. Qu'en est-il de leurs résultats à l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire, de leur cheminement en français et littérature au collégial, de leurs résultats à l'épreuve uniforme de français, etc.? Quels liens existe-t-il entre ces différentes étapes de leur parcours et d'autres particularités, comme celles mentionnées plus haut? Le comité n'est pas en mesure de se prononcer sur ces questions, mais il croit que d'y répondre pourrait aider à préciser le portrait des garçons au collégial en vue de mettre en œuvre des interventions plus pertinentes et porteuses en ce qui les concerne.

Chez certains étudiants et étudiantes du réseau collégial, la maîtrise du français peut représenter un défi plus important. Cependant, les informations qui ont été rendues accessibles au comité ne lui permettent pas de poser des constats qui pourraient nous éclairer davantage sur les étudiantes et les étudiants ni de proposer différentes solutions concrètes fondées sur les caractéristiques de cette population. Par exemple, les étudiantes et les étudiants qui n'ont pas le français comme langue maternelle sont-ils plus à risque d'échouer à leurs cours de français et littérature, et à l'épreuve uniforme de français? Le

nombre d'années de scolarisation en français a-t-il un impact sur la réussite des cours de français et littérature, et de l'épreuve uniforme de français? Quel effet a la note à l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire sur la poursuite des études? En d'autres mots, où sont les vulnérabilités des élèves qui arrivent du secondaire? Les connaître permettrait de poser des actions plus ciblées à leur arrivée au collégial. Dans la perspective de mettre en place des actions porteuses, le comité recommande donc au Ministère d'effectuer des analyses de données qui permettraient de tracer le profil des étudiantes et des étudiants éprouvant de sérieuses difficultés en français (décrochage du collégial, échec en français et littérature, échec à l'épreuve uniforme de français).

### **RECOMMANDATION 33.**

---

*Le comité recommande que soient dégagées les caractéristiques de la population étudiante éprouvant de sérieuses difficultés en français dans la perspective de mettre en place des actions porteuses pour sa réussite.*

Les étudiantes et les étudiants qui manifestent de l'intérêt pour la grammaire sont plutôt rares. Toutefois, devant le niveau d'exigence en français écrit au collégial, particulièrement dans leurs cours de français et littérature, mais pas exclusivement, plusieurs jeunes expriment la nécessité d'un rafraîchissement de leurs connaissances, voire la volonté de faire de nouveaux apprentissages sur des aspects plus complexes de la langue. Ces personnes s'étonnent souvent de voir corrigées des erreurs qui n'étaient pas toujours prises en compte lors de leurs études secondaires, notamment des erreurs de syntaxe, de ponctuation et de vocabulaire. Elles s'interrogent sur le fait que les cours qu'elles suivent en français et littérature n'incluent pas systématiquement des éléments grammaticaux, alors que ces éléments sont sujets à évaluation.

## 12. La recherche et l'analyse des données au service de la réussite

Dans les différents documents ministériels récemment publiés, des recommandations sont formulées pour soutenir la recherche. Des fonds de recherche sont attribués par l'intermédiaire du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, subventionné par le ministère de l'Enseignement supérieur. Ce programme met des ressources financières à la disposition des établissements d'enseignement collégial pour

soutenir des recherches utiles au développement de la pédagogie collégiale. C'est le seul programme de subventions exclusivement destiné au collégial; il s'adresse non seulement au personnel enseignant, mais également aux conseillères et aux conseillers pédagogiques.

Par ailleurs, il existe d'autres organismes subventionnaires auxquels le corps enseignant du collégial peut soumettre des demandes de subventions de recherche, mais ceux-ci sont plus restrictifs et posent plus de conditions, par exemple la détention d'un doctorat. Il s'agit du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Il arrive que des membres du corps enseignant des collèges s'associent à des projets lancés par des professeures et des professeurs des universités, notamment sur le thème de la littératie au collégial.

Le comité a dénombré environ 50 projets subventionnés par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage au cours des 10 dernières années (2012 et 2021). De ce nombre, sept touchent la question de la littératie ou de la qualité de la langue, soit un peu plus que 10 % du nombre total de projets de recherche subventionnés par ce programme. En voici quelques titres : *Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétences de la lecture* (2021); *L'incidence des fonctions d'aide technologiques sur la capacité à lire et à écrire de façon efficace chez les étudiants du collégial ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* (2019); *Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial* (2016); *Français écrit au collégial et marché du travail* (2014); *Attitudes et pratiques enseignantes en lecture* (2014); *Qualité de la langue écrite au collégial* (2013); *Le rapport à l'écrit en sciences humaines* (2013). Le comité constate que plusieurs de ces recherches s'inscrivent pleinement dans l'esprit des recommandations du rapport.

Quant à la diffusion, les résultats ou des témoignages sont rapportés dans des canaux réservés au collégial comme les revues *Correspondance* et *Pédagogie collégiale* ou encore à l'occasion du colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Le Carrefour de la réussite diffuse de l'information en lien avec les recherches. Certains résultats de recherche sont également publiés dans des revues scientifiques (*Revue des*

*sciences de l'éducation et Éducation et francophonie*). Le milieu collégial, par l'intermédiaire de l'Association pour la recherche au collégial, peut aussi compter sur un véhicule de soutien, de partage et d'échange.

Bien que ces différentes thématiques de recherche aient leur importance en vue de bonifier les pratiques de la pédagogie collégiale, le comité souhaiterait que plus de recherches soient menées autour de la question de la maîtrise de la langue, pour mettre en place des pratiques innovantes qui soutiennent le développement des compétences en littératie des étudiantes et des étudiants du collégial. Il lui paraît donc pertinent d'étudier davantage le rapport à l'écrit des jeunes qui arrivent au collégial. En effet, connaître leur perception ou leur attitude à l'égard de la langue et des matières ou disciplines qui demandent beaucoup de lecture et d'écriture pourrait permettre des interventions plus ciblées en début de parcours, particulièrement auprès des étudiantes et des étudiants à risque.

Dans le même ordre d'idées, le comité encourage l'instauration de mécanismes de suivi de profils d'élèves entre les ordres d'enseignement pour mettre en lumière le cheminement entre le primaire, le secondaire et le collégial – ou l'université – relativement à la réussite en français ou, le cas échéant, à l'abandon des études postsecondaires.

#### **RECOMMANDATION 34.**

---

*Le comité recommande que soit encouragée la recherche sur le rapport à l'écrit des jeunes dès l'entrée au collégial et sur des mécanismes de suivi pour assurer la maîtrise de la langue dans toute la formation.*

Outre la recherche, évoquée précédemment, le comité estime que des actions innovantes s'appuyant sur une analyse de données pourraient être mises en place à différents paliers. Il faut mentionner que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur disposent de données d'une grande richesse. Le comité a d'ailleurs sollicité la Direction des statistiques et de l'information de gestion du ministère de l'Enseignement supérieur pour avoir accès à des données lui permettant de mieux comprendre les phénomènes sur lesquels il devait se pencher. Il lui est apparu, comme à la Fédération des cégeps (2021), que le Ministère aurait avantage à exploiter plus à fond ces informations dans une perspective d'intervention pour la réussite scolaire et de suivi de la population étudiante

québécoise. Les systèmes d'information en place ne pouvant malheureusement pas fournir de données toujours récentes ou très précises, il y aurait lieu de voir comment le Ministère et le réseau pourraient avoir accès à des données plus actuelles et plus fines en fonction de différentes caractéristiques de la population étudiante québécoise. Le comité croit que la mise en relation des différentes données provenant des ordres secondaire et collégial pourrait donner lieu à des constats intéressants, mais surtout suggérer des pistes d'intervention, entre autres en fonction des caractéristiques des étudiantes ou des étudiants, dont le genre.

### **RECOMMANDATION 35.**

---

*Le comité recommande que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur utilisent toutes les données dont ils disposent dans une réelle perspective de soutien à la réussite.*

## 13. Conclusion

Au terme de cette analyse, le comité souhaite d'abord rappeler qu'il a formulé six principes, à la base de sa réflexion au sujet de la maîtrise de la langue et ayant mené aux recommandations. Au-delà des recommandations, ces principes permettent de guider la prise de décision relativement à la maîtrise du français chez la population étudiante du collégial. Les 35 recommandations doivent être envisagées comme un tout cohérent. Elles visent toutes des actions qui ont le potentiel d'apporter une amélioration de la maîtrise de la langue, pour une plus grande réussite au collégial. En filigrane, on trouve l'importance de renouveler l'engagement et l'enthousiasme des citoyennes et des citoyens du Québec pour la langue française, objet et véhicule de culture. Il convient de souligner que la mise en œuvre des recommandations du comité demandera un soutien conséquent aux différentes personnes intervenant dans le milieu scolaire, afin qu'elles puissent assumer avec confiance la responsabilité de l'enseignement et de la valorisation de la langue au collégial.

Une relation positive des élèves à leur langue devrait commencer dès le primaire, s'intensifier au secondaire par de multiples actions, y compris l'étude de son fonctionnement systématique et la valorisation de son rôle dans la culture, et se poursuivre

à l'enseignement supérieur. Rappelons à ce sujet que les enseignantes et les enseignants sont considérés comme des « passeurs culturels ». En ce sens, des gestes concrets devraient être posés pour que la culture francophone investisse les classes du collégial. Le comité tient à réitérer que la maîtrise de la langue ne se réduit pas à celle de l'orthographe, mais qu'elle passe par une compréhension du fonctionnement de la langue et par l'enseignement de la grammaire à partir de situations d'écriture et de lecture de textes et d'œuvres de genres variés. Les recommandations du comité au sujet de l'ordre collégial prennent tout leur sens à la condition que les résultats de la recherche sur l'enseignement de la grammaire et de l'écriture se concrétisent dans l'ordre secondaire, comme le préconisent le rapport Ouellon (2008) ainsi que plusieurs chercheuses et chercheurs. De façon à assurer un réel continuum de formation, des changements tant au secondaire qu'au collégial doivent être implantés pour qu'on en arrive à la maîtrise souhaitée du français écrit.

En ce qui a trait au suivi, le comité reprend la recommandation 22 du rapport Ouellon (2008) et propose à son tour que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur voient à la création d'un organisme permanent qui veillera « à ce que soit assurée la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement du français à tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université ».

Le comité a basé ses recommandations sur des écrits scientifiques récents et sur des données ministérielles; il a également pris en compte de nombreux rapports sur la maîtrise de la langue et la réussite scolaire. Ainsi, les principes dégagés par le comité et l'esprit de ses recommandations rejoignent largement les travaux antérieurs. En conclusion de ce rapport, le comité souhaite donc exprimer qu'à son avis, il est temps plus que jamais de passer à l'action.

## 13.1. Liste des principes

P R I N C I P E S	
1.	La langue constitue un objet culturel à découvrir et à comprendre de même qu'un véhicule de culture au cœur de la vie sociale, de l'expression personnelle et artistique.
2.	Les compétences numériques s'avèrent indispensables au 21 <sup>e</sup> siècle pour permettre à toute personne de fonctionner dans la société et d'atteindre son plein potentiel en tant que citoyenne ou citoyen dans une culture fortement axée sur l'écrit.
3.	L'apprentissage de la langue écrite doit être compris comme un continuum qui se réalise tout au long de la vie. S'il commence formellement au primaire et continue au secondaire, il n'est pas terminé à l'entrée au collégial, il se poursuit à l'université et dans la vie professionnelle et citoyenne;
4.	L'enseignement des compétences langagières demande l'attention et l'engagement de tout le personnel enseignant, à tous les ordres d'enseignement et dans toutes les disciplines.
5.	L'apprentissage de la langue écrite doit s'inscrire dans une perspective de littératie, qui prend en compte les genres textuels et les divers contextes de communication écrite.
6.	L'enseignement explicite du fonctionnement de la langue doit s'effectuer en relation étroite avec la lecture et l'écriture.



## 13.2. Liste des recommandations

R E C O M M A N D A T I O N S	
La langue écrite	
1.	Le comité recommande que le fonctionnement de la langue soit explicitement enseigné au collégial et que son enseignement soit articulé à l'écriture et à la lecture de textes.
2.	Le comité recommande que, dans l'ensemble de la formation collégiale, soient appliquées les stratégies d'autocorrection, comme l'exigent la révision et la correction dans tout acte d'écriture.
L'écriture à l'ère du numérique	
3.	Le comité recommande que l'écriture numérique devienne la pratique courante au collégial dans toutes les disciplines et que le personnel enseignant ainsi que les étudiants soient accompagnés dans son implantation.
4.	Le comité recommande que les outils technologiques d'aide à la rédaction, à la révision et à la correction de textes soient enseignés et intégrés au collégial dans toutes les situations d'écriture, comme c'est le cas dans les situations socioprofessionnelles actuelles.
5.	Le comité recommande que le potentiel du numérique soit mis au service de la production de matériel pédagogique servant à l'enseignement de la langue.
6.	Le comité recommande que le contenu du site du Centre collégial de développement de matériel didactique soit actualisé de manière à ce que les activités proposées soient interactives et favorisent la réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir de multiples situations d'écriture et de lecture.
7.	Le comité recommande que le personnel enseignant de tous les ordres d'enseignement soit formé aux outils technologiques et à leurs applications pédagogiques et qu'il soit soutenu dans leur utilisation.

## L'enseignement du français : un nécessaire continuum

8. Le comité recommande que la mise en œuvre des recommandations du rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire (2008)* visant la formation initiale et continue des enseignants de français au secondaire se poursuive de façon soutenue.

## L'enseignement du français au collégial

9. Le comité recommande que le personnel enseignant du collégial, quelle que soit la discipline enseignée, soit bien informé des visées et des compétences relatives à la maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions.
10. Le comité recommande que les plans stratégiques ou les plans de réussite des collèges intègrent des objectifs en lien avec la maîtrise du français écrit.
11. Le comité recommande que les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes intègrent l'examen des données relatives à la maîtrise du français chez les étudiants.
12. Le comité recommande que l'élément *Réviser et corriger le texte* présent dans chacune des compétences en français et littérature soit actualisé en cohérence avec les compétences du numérique.
13. Le comité recommande que les devis de la formation générale commune en français et littérature soient revus pour ordonnancer les cours et pour y inclure un enseignement systématique de la grammaire articulé aux pratiques d'écriture.
14. Le comité recommande que les devis des cours de la formation générale en français et littérature soient revus pour intégrer l'étude de textes courants dans le parcours de formation en français et littérature préalable à la passation de l'épreuve uniforme de français.
15. Le comité recommande que toute étudiante ou tout étudiant ayant besoin d'un cours de renforcement en français (activité favorisant la réussite) le suive avant d'entamer les cours de français et littérature de la formation générale.

16.	Le comité recommande que des unités soient associées au cours de renforcement en français et que celui-ci soit reconnu comme un cours complémentaire.
17.	Le comité recommande que le résultat à l'épreuve unique de français, langue d'enseignement, de 5 <sup>e</sup> secondaire, et non la moyenne générale au secondaire, soit utilisé comme critère pour déterminer la nécessité de suivre le cours de renforcement en français.
18.	Le comité recommande que des analyses soient réalisées pour déterminer le résultat critique à l'épreuve unique sous lequel l'étudiante ou l'étudiant aura l'obligation de suivre le cours de renforcement en français.
19.	Le comité recommande que soit introduit, en formation générale complémentaire, un septième domaine de formation, de façon à rendre possible pour les collèges une offre d'activités d'apprentissage dans le domaine de la linguistique ou des sciences du langage.
20.	Le comité recommande que des ressources soient affectées exclusivement aux centres d'aide en français des collèges et qu'un dégrèvement conséquent soit offert à la personne responsable.
21.	Le comité recommande que soit évaluée l'efficacité des interventions menées sous la responsabilité des centres d'aide en français.
L'évaluation de la qualité de la langue	
22.	Le comité recommande que l'évaluation formative visant l'amélioration de toutes les composantes de la langue soit pratique courante dans toute la formation et que la rétroaction se fasse sous diverses formes.
23.	Le comité recommande que les correcticiels soient systématiquement exploités comme outils de rétroaction et d'évaluation formative.

L'épreuve uniforme de français	
24.	Le comité recommande que soit décrite et analysée la situation des échecs répétés à l'épreuve uniforme de français dans la perspective de proposer des mesures visant une réussite optimale.
25.	Le comité recommande que le choix de textes proposés à l'épreuve uniforme de français inclue au moins un texte non littéraire.
26.	Sous réserve de la mise en œuvre des recommandations relatives à l'enseignement explicite de la langue, à l'implantation de l'écriture numérique ainsi qu'à l'enseignement de l'utilisation de correcticiels, le comité recommande que l'utilisation d'un correcticiel lors de la passation de l'épreuve uniforme de français soit autorisée à moyen terme, conjointement avec un rehaussement des exigences liées à l'évaluation de la maîtrise de la langue dans la grille de correction.
27.	Le comité recommande qu'un comité comprenant des spécialistes de l'évaluation et de la didactique du français se penche sur un ensemble de questions relatives à l'épreuve uniforme de français, incluant sa pertinence, la clarification de ses objectifs, sa cohérence avec la formation reçue, le taux de réussite attendu, sa modernisation vers le numérique et les enjeux de cette modernisation liés à l'évaluation.
Le personnel enseignant au collégial	
28.	Le comité recommande que le référentiel de compétences langagières pour le collégial soit connu dans les collèges, tant du personnel enseignant que des directions concernées.
29.	Le comité recommande que chaque collège mette en place des moyens pour évaluer le niveau de maîtrise du français du nouveau personnel enseignant et qu'il détermine un mécanisme de suivi quand l'embauche est assortie de conditions relatives à la maîtrise du français.
30.	Le comité recommande que tous les programmes de formation en enseignement collégial comportent un cours de didactique de la grammaire ou de la littératie de façon à ce que le personnel enseignant du collégial soit en mesure d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage du français écrit.

31. Le comité recommande que soient offertes au personnel enseignant des activités collectives ou individuelles de perfectionnement en français écrit.

32. Le comité recommande que les différents programmes universitaires en littérature intègrent, dans la formation, au moins un cours portant sur la grammaire nouvelle et la didactique.

#### La population étudiante

33. Le comité recommande que soient dégagées les caractéristiques de la population étudiante éprouvant de sérieuses difficultés en français dans la perspective de mettre en place des actions porteuses pour sa réussite.

#### La recherche et l'analyse des données au service de la réussite

34. Le comité recommande que soit encouragée la recherche sur le rapport à l'écrit des jeunes dès l'entrée au collégial et sur des mécanismes de suivi pour assurer la maîtrise de la langue dans toute la formation.

35. Le comité recommande que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur utilisent toutes les données dont ils disposent dans une réelle perspective de soutien à la réussite.

## Références bibliographiques

- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves*. Rapport de recherche FRQSC, Programme de recherche sur l'écriture. Québec : Gouvernement du Québec.
- Allaire, S., Thériault, P. et Lalancette, E. (2011). Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(3), 1-32.
- Asselin, C. et McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 13-30.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Québec : CAPRES.
- Bélaïr, K. (2016). [La rétroaction audio : un suivi personnalisé | Récits | Publications | Profweb](#). 25 avril 2016.
- Bélec, C. (2017). Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? Récit d'une démarche de pratique réflexive chez des professeurs de plusieurs disciplines au sujet de la lecture. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 25-32.
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 103-116.
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. et Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. Dans Cordeiro, G. et Vrydaghs, D. (dir.), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 303-323). Collection Recherches en didactique du français (AIRDF), n° 7. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Blaser, C. et Pollet, M.-C. (dir.). (2010). L'appropriation des écrits universitaires. *Diptyque*, 18.
- Boivin M.-C. et Roussel, K. (2021a). *Connaissances grammaticales et performances en écriture : le cas d'étudiants universitaires faibles en français*. Communication donnée à l'ACFAS, mai 2021.

- Boivin M.-C. et Roussel, K. (2021b). Les erreurs linguistiques d'étudiants universitaires de première année : une exploration des liens entre grammaire et littératie. *La lettre de l'AIRDF*, 69, 34-38.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Rapport de recherche FRQSC.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (sous presse). Articuler la grammaire et l'écriture : un modèle didactique en action. Dans Garcia-Debanc, C. et Bulea-Bronckart, E. (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations?* (p. 179-202). Collection Recherches en didactique du français (AIRDF), n° 13. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1 — Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-48.
- Bouchardon, S. (2014). L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement. *Les Cahiers de la SFSIC*, 225-235.
- Boudreau, J. P. et Dezutter, O. (2013). La continuité des apprentissages en lecture et en écriture : un objet de recherche partagé entre les milieux collégial et universitaire. *Correspondance*, 18(2), n. p.
- Brissaud, C., Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 124-144). Québec : ERPI Éducation.
- Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2014). Évaluations ministérielles de l'écriture et de la langue dans la francophonie en fin de scolarité primaire : quelles finalités? *Langage et société*, 148(2), 107-124.
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). [Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60.
- Chartrand, S.-G. (2013). [Enseigner la révision-correction du texte du primaire au collégial](#). *Correspondance*, 18(2), n. p.
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec, quels effets sur les pratiques? *Le Français aujourd'hui*, 173, 45-53.

- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). [Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français](#) (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Didactica.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33, 515-539.
- Centre national d'études des systèmes scolaires (CNESCO) (2018). *Écrire et rédiger. Comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse.
- Conseil supérieur de l'éducation (2019). [Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2016-2018](#). Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). [Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes](#). Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir. Québec : Gouvernement du Québec.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). [Littéracies universitaires : nouvelles perspectives](#). *Pratiques*, 153-154.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Cadre de référence*. Collectif CLÉ. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Fédération des cégeps (2021). [La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs. Rapport du chantier de la réussite de la Fédération des cégeps](#). Fédération des cégeps.
- Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2021). L'évaluation d'aujourd'hui et du futur : garante de son passé? Dans Barroso Da Costa, C., Leduc, D. et Nizet, I. (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 31-49). Québec : PUQ.
- Garcia-Deban, C. et Bulea-Bronckart, E. (sous presse). *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations?* Collection Recherches en didactique du français (AIRDF), n° 13. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gaudreault, M., Tremblay, M.-H., Gaudreault, M. M., Vachon, I. et J. Labrosse (2019). [Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaider pour un meilleur soutien. Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement](#). Jonquière : ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.



- Gaudreault, M. M. et S.-K. Normandeau avec la collaboration de Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). [Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps \(SPEC\) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016.](#) Jonquière : ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme de leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes. *Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français*, 63, 79-97.
- Gfeller, F. (2020). [Évaluer la production écrite au primaire : une démarche et un outil au service des apprentissages.](#) *Forumlecture.ch*, 3, 1-15.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M. et Quévillon-Lacasse, C. (2018). [La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique.](#) *Correspondance*, 23(5), n. p.
- Grégoire, P. (2021). [La révision-correction de textes monomodaux en contexte numérique : quels enjeux pour les élèves francophones? Ce que nous apprennent deux études québécoises sur la révision-correction numérique.](#) *Forumlecture.ch*, 3, 1-22.
- Grégoire, P. (2019). [Vers des évaluations ministérielles numériques : compte rendu d'une étude menée auprès d'élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire.](#) *Correspondance*, 24(9), n. p.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langages et pratiques*, 43, 70-80.
- Honda, M., O'Neil, W. et Pippin, D. (2010). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. Dans Denham, K. et Lobeck A. (dir.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (p. 175-188). Cambridge UK : Cambridge University Press.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans Barré de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Lacelle, N. (2018). [Écrire en contexte numérique : quelques concepts de littératie numérique.](#) Entrevue réalisée par le SSF de l'Université de Sherbrooke.
- Lacelle, N., Boutin, J. F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. LMM @Outils conceptuels et didactiques.* Québec : PUQ.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3, 1-38.

- Laurier, M. et Diarra, L. (2015). [Évaluer l'écriture à l'ordinateur dans les épreuves uniformes : promesses et défis.](#) *Québec français*, 175, 15-17.
- Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages : au-delà des notes. Dans Barroso Da Costa, C., Leduc, D. et Nizet, I. (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 95-117). Québec : PUQ.
- Lecavalier, J. (2015). [La révision-correction au moyen d'Antidote : un problème d'outil ou de méthode?](#) *Correspondance*, 21(1), n. p.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Suivi de la situation linguistique (étude n°9). Québec : Office québécois de la langue française.
- Leroux, J. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lord, M.-A. (2021). *Impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire*. Rapport de recherche FRQSC.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). [Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026.](#) Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021). *Résultats à l'épreuve de français 2019-2020. Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Résultats à l'épreuve de français 2018-2019. Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Résultats à l'épreuve de français 2017-2018. Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Résultats à l'épreuve de français 2016-2017. Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). [Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales \(DEC\)](#). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Résultats à l'épreuve de français 2015-2016. Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017c). [Référentiel d'intervention en écriture](#). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009-2010). Deuxième rapport d'étape*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). [Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture \(rapport Ouellon\)](#). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015). *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature. Guide de correction*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing: writing with grammar in mind. *English teaching: practice and critique*, 4(3), 77-96.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. Dans Dolz, J. et Simard, C. (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020). [Des activités métacognitives, interactives et créatives pour travailler la syntaxe et la ponctuation](#). Rapport de recherche FRQSC, Programme de recherche sur l'écriture. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolet, M.-J. (2019). [Les CAF en chiffres : faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français](#), *Correspondance*, 24(9), n. p.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). [PISA. Programme for international assessment](#).
- Organisation de coopération et de développement économiques (2012). [Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes](#).

- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Turcotte, C., Cogis, D. et Pinsonneault, R. (2014). *Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Rapport de recherche FRQSC.
- Ouellet, M. (2014). [Le correcticiel Antidote a-t-il un effet sur les apprentissages en français?](#), *Pédagogie collégiale*, 27(3), n. p.
- Ouellet, M. (2013). [L'usage fréquent d'un correcticiel et la réussite des élèves](#). *Correspondance*, 19(1), n. p.
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pelletier, J. et Lachapelle, G. (2016). *Français écrit au collégial et marché du travail. Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Penloup, M.-C. et Liénard, F. (2008). *Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. Le français dans tous ses états*. MSH Poitiers. hal-02023825.
- Potvin, P. et Dimitri, M.-M. (2012). [Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque](#). Dans *École et stratégies*. CTREQ.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Roberge, J. (2017). Commenter autrement les travaux des étudiants. La correction orale enregistrée dans toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 21-27.
- Roberge, J. et Roberge, J. (2015). Stratégies de correction des productions écrites dans toutes les disciplines. Dans Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 377-411). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Romainville, M. (2021). Ce n'est pas en pesant le cochon qu'on le fait grossir ou pourquoi l'évaluation formative peine à se faire une place au soleil. Dans Barroso Da Costa, C., Leduc, D. et Nizet, I. (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 81-93). Québec : PUQ.
- Ruest, C. (2015). [Test de français à l'embauche dans les collèges : constats et questions du Réseau Repfran](#). *Correspondance*, 20(3), n. p.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. et autres (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport final présenté au FRQSC-

programme Actions concertées (Persévérance et réussite scolaire). Québec :  
Gouvernement du Québec.

Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

## Annexe I – Référentiel de compétences langagières pour le collégial

Ce référentiel de compétences langagières fait partie des mesures approuvées par l'ex-ministre de l'Éducation, M<sup>me</sup> Line Beauchamp, visant l'amélioration de la maîtrise du français au collégial. Chacune des compétences énumérées ci-dessous s'accompagne d'éléments descriptifs qui illustrent, sur le plan langagier, certaines habiletés professionnelles propres au travail d'enseignant. Les collèges sont invités à tenir compte de ce référentiel lors de l'embauche du personnel enseignant.

1. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante au collégial, soit :
  - communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte;
  - employer un langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves;
  - respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, à ses pairs et au personnel du collège.
2. Démontrer sa compétence de correcteur de la langue, soit :
  - maîtriser les règles et usages de la langue écrite;
  - s'engager dans des activités individuelles et collectives de perfectionnement de la langue d'enseignement.
3. Évaluer la qualité de la langue d'enseignement, soit :
  - corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs textes;
  - concevoir des activités d'apprentissage où la langue d'enseignement est respectée et valorisée;
  - élaborer des méthodes de travail et diverses tâches qui permettent à l'élève d'améliorer ses habiletés à l'oral et à l'écrit.

## Annexe II – Réponses aux questions posées par le comité à la Direction des statistiques et de l'information de gestion du ministère de l'Enseignement supérieur

L'annexe II est un document présentant les différentes questions soumises au Ministère par le comité et les réponses reçues. Ces questions portent sur différentes dimensions de l'enseignement collégial et sont de nature statistique.

Le document a été joint au présent rapport lors de son dépôt au Ministère.