



## **Chantier 2 : Développer les compétences des élèves**

### **Partie 3 : Les nombreuses embûches au développement des compétences langagières des élèves au cours de la scolarité obligatoire<sup>1</sup>**

#### **Introduction**

La troisième partie du 2<sup>e</sup> chantier traite du lieu par excellence pour le développement des compétences langagières des jeunes Québécois, l'école et plus particulièrement les heures de français au cours de la scolarité obligatoire. Au primaire, les élèves ont des généralistes comme enseignants, mais au secondaire, ce sont des spécialistes de la discipline français. Dans les deux cas, ils sont titulaires au moins d'un baccalauréat, donc au minimum 19 années de scolarité. On pourrait penser qu'ils sont aptes à remplir leur mission. Mais nous verrons dans la première partie que les politiques du Ministère (en particulier ses politiques d'évaluation des apprentissages), ses programmes d'études de français pour l'enseignement primaire et secondaire et les directives budgétaires aux commissions scolaires présentent de nombreuses embûches à un enseignement efficace et à des apprentissages réussis du français<sup>2</sup>. Puis, nous nous arrêtons sur les lacunes de la formation initiale et continue du corps enseignant dont on devrait attendre qu'il soit un acteur primordial du développement des compétences langagières des élèves. Enfin, nous présentons l'outil qui devrait attester d'une réelle compétence en écriture à la fin du secondaire, l'examen en français écrit de la 5<sup>e</sup> secondaire, dont la réussite est exigée pour obtenir le diplôme d'études secondaire (DES). Nous en montrons les insuffisances et les dérives qu'il entraîne. Ce bref état des lieux nous amènera à développer de nombreuses revendications pour que l'école québécoise assume réellement sa mission de développer les compétences langagières des élèves.

---

<sup>1</sup> Ce texte est rédigé en tenant compte des rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française en 1990 ; [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=1&Th\\_id=313](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=313)

<sup>2</sup> Nous ne revenons pas ici sur les difficiles, voire souvent inacceptables, conditions de travail de ceux et celles qui travaillent dans les écoles, question traitée dans le document du chantier 3.

## **1. Des contraintes politiques, administratives et pédagogiques qui pèsent lourdement sur l'enseignement du français**

L'énorme bureaucratie du Ministère engendre des contradictions flagrantes entre ses nombreuses politiques et ses prescriptions pour l'enseignement (contenues dans les programmes d'études et documents connexes). L'importance démesurée accordée à l'évaluation au détriment des apprentissages, comme nous le verrons dans la 3<sup>e</sup> partie de ce texte; la prescription de programmes d'études sans une mise à l'épreuve préalable à leur implantation, leurs contradictions internes<sup>3</sup> quand ce ne sont pas leurs erreurs grossières (Chartrand, 2001); l'insuffisance d'activités de formation continue permettant au corps enseignant de comprendre et de s'approprier de façon critique les prescriptions ministérielles; le peu de contact entre les chercheur-e-s en éducation et le corps enseignant joint au poids de la tradition scolaire, tout cela pèse lourdement sur l'enseignement de la langue à l'école et ne constitue pas des conditions gagnantes pour le développement des compétences langagières des élèves<sup>4</sup>.

### **1.1. L'influence restreinte des programmes d'études devant le poids de la tradition enseignante : quelques exemples**

Bien que les programmes d'études soient prescriptifs, que le corps enseignant doive les mettre en œuvre dans les classes, rien n'indique que ce soit le cas. Si, assurément, ils orientent les pratiques d'enseignement, le poids de la tradition scolaire et des représentations qui l'accompagnent demeure prégnant.

#### **A. Des programmes prescriptifs, mais pas nécessairement cohérents, ni valides, ni mis en œuvre**

Au cours des quarante dernières années, quatre programmes d'études de français pour le primaire et pour le secondaire se sont succédés avec des orientations et des contenus très différents, voire opposés, et aucune formation systématique pour leur mise en œuvre n'a été assurée par le ministère de l'Éducation depuis 1969. De plus, rien ne garantit la pertinence de leurs orientations et contenus étant donné qu'ils ne sont pas évalués par un comité d'experts avant d'être prescrits.

Ces programmes d'études présentent l'orientation générale de l'enseignement et les différents contenus à enseigner pour développer les compétences qui y sont définies; depuis peu, ils sont accompagnés d'un autre document prescriptif qui vise à organiser et

---

<sup>3</sup> Pensons au fait qu'on dit vouloir développer des compétences, alors qu'on demande aux enseignants de produire trois bulletins dans l'année scolaire pour évaluer « l'acquisition des connaissances »; on privilégie donc en cours d'année des évaluations sommatives de connaissances, plutôt que des évaluations formatives, comme le demanderait le développement de compétences. Il y a confusion entre les buts, les moyens d'y arriver et les mesures d'atteinte des buts.

<sup>4</sup> Attention! Même si nous mettons l'accent ici sur les nombreux problèmes à résoudre, il ne faut pas passer sous silence les réussites au quotidien et les très nombreuses innovations pédagogiques fécondes dans de très nombreuses classes, partout au Québec. Nous leur consacrerons un texte et présenterons sur notre site dans l'onglet *Témoignages* des exemples d'activités qui développent les compétences des élèves grâce au travail professionnel acharné et généreux de nombreux enseignant-e-s et professionnel-le-s.

à répartir les nombreux contenus des programmes sur les années d'études (six au primaire et cinq au secondaire). Les effets de ces programmes sur les apprentissages réalisés n'ont jamais été évalués.

Aussi, ce que la didacticienne du français M. Laparra constate pour la France s'applique au Québec : « Les enseignants se sont en effet vus déléguer la charge de construire seuls dans leurs classes le curriculum réel, en opérant une sélection personnelle parmi tous les possibles accumulés depuis près d'un demi-siècle » (2016, p. 145). Les écarts de plus en plus courts entre les changements de programme, les discontinuités dans leur implantation, le manque de formation continue, tout cela fait en sorte que les enseignantes et enseignants sont portés à amalgamer les contenus réformés et à choisir ce qui leur convient. Cette logique de bricolage peut produire des résultats pédagogiques imprévisibles, allant du meilleur au pire, dans des contextes où le corps enseignant a de moins en moins de contrôle sur les variables de l'enseignement. En outre, elle contribue fort probablement à perpétuer les moins bonnes pratiques issues de la tradition scolaire.

## **B. Le poids de la tradition scolaire**

En effet, il faut souligner l'importante inadéquation entre les politiques et les prescriptions ministérielles, d'une part, et les pratiques d'enseignement, de l'autre, car le corps enseignant est déjà l'héritier d'une certaine tradition, d'une formation scolaire, de représentations sociales sur l'école et l'enseignement du français, ce qui l'amène à interpréter ou à aménager les prescriptions qui lui sont faites, comme le montrent éloquemment les deux seules recherches d'envergure faites au Québec sur l'enseignement du français dans les classes. La première est une enquête menée pour le Conseil de la langue française (CLF) en 1984-1985 (Bibeau, Lessard *et coll.*, 1987). Elle montrait que, malgré l'approche communicative placée au centre du programme de français de 1980 pour le secondaire, les enseignant-e-s de français privilégiaient des activités traditionnelles d'apprentissage de la langue : selon l'ordre de fréquence, ils réalisaient les activités suivantes : exercices de grammaire, lecture, dictées et production de textes. Difficile pourtant de considérer que les exercices de grammaire et les dictées sont des activités communicatives !

Autre exemple, le programme de 1995 (implanté de 1997 à 2001) qui introduisait la grammaire rénovée ou « nouvelle ». Il entendait instaurer un « nouvel esprit grammatical » fait d'observations, de jugements de grammaticalité et de conceptualisation de la part des élèves » (Chartrand et Paret, 1995) où les connaissances grammaticales doivent être systématiquement réinvesties dans les pratiques de lecture et d'écriture. Or, l'enquête ELEF (État des lieux sur l'enseignement du français), menée en 2008, montrait que 94 % des enseignants ayant répondu au questionnaire disaient mener, sur une base hebdomadaire, d'abord des exercices de grammaire, puis pour 47 %, une production écrite et pour 41 %, une dictée. Ces données sont comparables à celles recueillies par le CLF 25 ans plus tôt.

Les programmes changent, parfois radicalement, mais les pratiques, elles, changent très, très lentement<sup>5</sup>. Car, pour en arriver à changer ses pratiques, un-e enseignant-e doit d'abord pouvoir se former, c'est-à-dire avoir le temps nécessaire à la réflexion pour les comprendre, se les approprier de façon critique, élaborer de nouveaux matériels et mettre en place de nouvelles pratiques. Pour y arriver, les enseignant-e-s doivent consacrer de nombreuses heures de temps personnel et non-reconnu. Actuellement, les changements sont donc tributaires du bénévolat des enseignant-e-s.

Ce poids de la tradition fait en sorte que la lecture, l'écriture, l'oral et la grammaire sont encore largement enseignés indépendamment les uns des autres, bien que les programmes prescrivent de toujours les relier. Par exemple, malgré les prescriptions ministérielles de 1995, la grammaire est le plus souvent enseignée pour elle-même, selon la méthode traditionnelle : l'exposé magistral d'une règle, suivi d'exercices d'application, puis d'un test ou parfois d'une production écrite à réviser.

Dernier exemple de distorsion entre les prescriptions et la réalité du terrain. Dans son Plan d'action pour l'amélioration du français de 2008<sup>6</sup>, encore sur son site, le Ministère prescrit de faire écrire les élèves chaque semaine. Mais ce plan reste muet sur l'évaluation de toutes ces productions écrites : les enseignant-e-s de français du secondaire devront-ils corriger 120 copies par semaine ? Et aucune évaluation des retombées de ce plan d'action n'a été faite. Il faudrait que le Ministère cesse d'imposer au corps enseignant des instruments d'évaluation lourds d'application (comme les échelles à cinq niveaux) et de mettre de la pression pour de fréquentes évaluations sommatives (celles qui se font à la fin de l'enseignement d'un contenu avant de passer à un autre).

Les spécialistes de l'enseignement de l'écriture expliquent depuis plus de 30 ans qu'il faut que l'enseignant-e apprenne à ses élèves comment réviser et corriger leurs textes et que la correction est d'abord l'affaire de l'élève, mais dans la pratique, des enseignant-e-s font peu écrire les élèves étant donné le poids de la correction qu'ils pensent devoir assumer. Pourtant, différents dispositifs didactiques efficaces existent depuis longtemps, comme le précisent Lecavalier, Chartrand et Lépine (2016).

## **1.2. Les entraves au travail des professionnel-le-s de l'éducation**

Autant le corps enseignant que les élèves ont besoin des professionnel-le-s de l'éducation, mais ces derniers sont en nombre insuffisant et sont débordés par des tâches multiples.

### **A. La mission détournée des conseillers et conseillères pédagogiques de français au primaire et au secondaire**

---

<sup>5</sup> Il est courant de lire que les problèmes de l'enseignement du français sont liés aux dérives du « Renouveau pédagogique » des années 2000 ou aux courants modernistes de l'enseignement du français depuis les années 1980. Toutefois, aucune étude ne corrobore cette opinion répandue dans les milieux intellectuels, notamment.

<sup>6</sup> Il s'agit de l'ambitieux plan d'action de la ministre M. Courchesne, voir à ce sujet : <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/175088/coup-de-barre-pour-le-francais>

Depuis les années 1970, le corps enseignant du primaire et du secondaire pouvait compter sur l'appui de conseillers ou conseillères pédagogiques disciplinaires (CP). Ces derniers, généralement issus de l'enseignement, et ayant souvent poursuivi des études supérieures dans leur discipline, avaient plusieurs fonctions, comme le signale un site du Ministère<sup>7</sup> : « Le rôle d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique consiste à soutenir les enseignants sur le terrain. Ce spécialiste conseille les enseignants, organise des séances de perfectionnement, évalue le matériel didactique, rédige des examens, aide les enseignants à se repositionner par rapport à leurs façons d'enseigner, fait de l'animation pédagogique auprès de ces derniers, etc. Il est à l'affût des dernières tendances en éducation et en pédagogie. »

Aujourd'hui, selon Lessard (2008), les CP constatent l'alourdissement de leur tâche, particulièrement en raison de la multiplication des dossiers qui leur sont confiés, mais aussi à cause de la résistance au changement manifestée par de nombreux enseignants. En effet, les relations qu'entretiennent les CP avec le personnel enseignant des écoles sont souvent empreintes de tensions, car ils sont perçus comme ceux qui imposent ce qui vient d'en haut.

Ainsi, non seulement de nombreuses tâches se sont ajoutées, mais leur autorité morale liée à leur expertise semble battue en brèche par les autorités politiques et administratives elles-mêmes. Ils ne sont plus des *formateurs* ni des *conseillers*, mais des « accompagnateurs ». Il s'agit de plus qu'un glissement de sens. Aussi, leur expertise didactique pour l'enseignement d'une discipline scolaire en vue de susciter des apprentissages est de moins en moins mise à contribution ; on leur demande de plus en plus de devenir des **gestionnaires de la pédagogie et de l'évaluation** (« réussite scolaire » oblige).

Alors que les enseignant-e-s de français auraient besoin de formation pour améliorer leur enseignement et pour connaître et comprendre les nouvelles prescriptions ministérielles, dont la *Progression des apprentissages* (sic) qui propose une façon concrète d'articuler les différentes composantes du cours de français, le nouveau rôle attribué au CP les empêche pratiquement d'être des agents de transformation des pratiques enseignantes allant dans le sens d'un réel développement des compétences langagières des élèves.

## **B. L'insuffisance des services des orthopédagogues et des spécialistes des problèmes du langage pour soutenir les élèves en difficulté**

Vu l'intégration de plus en plus fréquente d'élèves ayant des handicaps cognitifs, dont des troubles de langage, dans les classes ordinaires, le soutien d'orthopédagogues est de plus en plus nécessaire. Or, compte tenu des énormes coupures faites dans le réseau, ils sont en nombre insuffisant. Aussi, il incombe souvent aux enseignant-e-s d'aider ces

---

<sup>7</sup> <https://www.repertoireppo.qc.ca/fr/outils/fiche/quel-est-role-conseiller-pedagogique-1672.html>

élèves, alors qu'ils n'ont ni le temps ni les compétences nécessaires pour le faire. Sous le fallacieux principe d'équité et d'inclusion, alors qu'il s'agit d'abord d'absence de ressources, de plus en plus d'élèves sont dans des classes ordinaires sans soutien particulier, ils progressent donc moins et sont un poids pour toute la classe.

### **C. Le rôle essentiel des bibliothécaires et des bibliothèques scolaires**

Le nombre de bibliothécaires scolaires a régressé au cours des trois dernières années, a constaté la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ). L'instance syndicale demande à Québec de respecter la promesse faite en 2008 de créer 200 postes de bibliothécaires<sup>8</sup>. Mais il y a plus, on déplore le manque de qualité et de quantité de livres disponibles pour les élèves, de même que le peu de temps consacré à l'animation du livre. Pourtant, tous reconnaissent l'importance de la bibliothèque scolaire pour développer le goût et de bonnes habitudes de lecture chez les élèves. Le ministre Proulx a beau proclamer que la lecture, c'est important, son Ministère désinvestit plutôt dans ce domaine aussi.

En somme, réussir à développer substantiellement les compétences des élèves dans les classes de français, relève d'un tour de force, étant donné les conditions objectives désastreuses. Ni le corps enseignant ni les professionnel-le-s de l'éducation ne peuvent relever les immenses défis qui sont les leurs dans de pareilles conditions. Aussi avons-nous des revendications pour sortir de cette impasse.

### **Pour assurer la validité des programmes d'études et des autres documents prescriptifs pour l'enseignement du français et leur mise en œuvre au primaire et au secondaire**

- Mettre en place un *Comité permanent des programmes* composé d'experts en didactique du français, de conseillers et conseillères pédagogiques disciplinaires, et de délégué-e-s des syndicats d'enseignants, et chargé d'évaluer la qualité des programmes avant leur prescription et leur mise en œuvre afin de les amender, si nécessaire.
- Avant d'imposer au corps enseignant des programmes d'études ou d'autres prescriptions pour l'enseignement du français, les mettre à l'épreuve dans des classes durant deux ans afin de les valider.
- Chaque fois qu'un nouveau programme d'études est prescrit par le Ministère, organiser à l'échelle du Québec un programme de formation obligatoire du corps enseignant donné par des spécialistes en enseignement et en apprentissage du français à l'école, sous la supervision commune du Ministère, des conseillers et conseillères pédagogiques de français et de délégué-e-s des syndicats d'enseignants.
- Présenter et expliquer au corps enseignant les principes et les textes qui concernent le français dans les programmes d'études du primaire et du secondaire d'un point de vue critique et historique et non pas comme des vérités absolues. Offrir aux enseignant-e-s des autres disciplines et aux professionnel-le-s des activités de formation sur les

---

<sup>8</sup> <https://www.ledevoir.com/societe/education/511066/penurie-de-bibliothecaires-scolaires>

attentes en matière de compétences langagières des élèves et sur les moyens de contribuer à leur développement.

### **Pour permettre aux professionnel-le-s de l'éducation de remplir leur mission**

- Donner à tous les professionnel-le-s de l'éducation les moyens de remplir leur mission de soutien au corps enseignant et aux élèves.
- Augmenter le nombre de conseillères et conseillers de français (CP), plutôt que de le réduire.
- Restituer aux CP leur principal mandat, qui est de travailler à la formation continue et au perfectionnement du corps enseignant dans leur discipline.
- Augmenter le nombre d'orthopédagogues et équilibrer leur tâche afin que leur temps soit principalement dédié au soutien des élèves.
- Augmenter substantiellement et rapidement le nombre de bibliothécaires scolaires, et s'assurer que le personnel est en mesure de guider le choix de lectures des élèves.
- Enrichir les bibliothèques scolaires, notamment pour les séries d'œuvres communes à toute une classe.

## **2. L'insuffisante formation des futur-e-s enseignant-e-s pour soutenir le développement des compétences langagières des élèves tout au long de l'école obligatoire**

Pour que l'institution scolaire assume mieux sa responsabilité de développer les capacités langagières orales et écrites des élèves, il faut une meilleure préparation d'abord du corps enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire, mais aussi de tous les autres intervenant-e-s scolaires, ce qui implique une révision des exigences et des contenus de la formation initiale, d'une part et, de l'autre, l'offre d'activités de formations continues de qualité à ce sujet<sup>9</sup>.

### **2.1 En formation à l'enseignement, le français est l'affaire de tout le monde et de personne.**

Toutefois, il faut davantage qu'une meilleure formation initiale, on doit faire en sorte que non seulement les heures consacrées au français au préscolaire au primaire et dans le cours de français au secondaire (et au collégial) développent ces compétences, mais que l'ensemble des intervenant-e-s de l'éducation à tous les ordres d'enseignement et dans tous les secteurs jouent un rôle dans ce sens. C'est ce que préconise le ministère de l'Éducation, depuis des décennies, sans pour autant offrir les moyens d'y parvenir.

En effet, les résultats de la recherche Scriptura<sup>10</sup> menée auprès d'enseignant-e-s d'histoire et de sciences de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire du Québec au début des années 2000 montrent que la plupart des spécialistes de ces disciplines manquent de connaissances et d'outils pour développer les capacités langagières de leurs élèves. Et on pourrait penser qu'il en va de même au collégial. En outre, comment le personnel de soutien ou spécialisé et le corps enseignant des autres disciplines que le français, débordés par leur tâche, pourraient-ils

---

<sup>9</sup> Voir nos revendications à ce sujet dans le chantier 3.

<sup>10</sup> Voir les données sur le site <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

dégager du temps pour se donner les connaissances nécessaires pour agir en ce sens ? L'impératif ministériel ne suffit pas ; il faut de toute urgence améliorer les compétences langagières orales et écrites du corps enseignant, ce qui devrait être une préoccupation de tous les intervenant-e-s durant la formation initiale où des dispositifs didactiques pour développer et évaluer leurs habiletés langagières orales et écrites devraient être développés dans les cours comme dans les stages.

Enfin, il est nécessaire de sensibiliser tous les futur-e-s enseignant-e-s au rôle important de l'écriture et de la lecture dans les apprentissages (la **fonction épistémique de l'écrit**<sup>11</sup>) et leur donner la formation nécessaire pour que la lecture et l'écriture soient sollicitées plus souvent dans les apprentissages liés à leur discipline. Cette question a été l'objet de débats au cours des audiences des États généraux de l'Éducation en 1996-97. La Commission a proposé que les enseignant-e-s de français du secondaire et le corps enseignant du primaire ne puisse obtenir leur certification à enseigner qu'à la suite de la réussite à un examen de français écrit, car il faut que tous les diplômés soient en mesure d'être des modèles linguistiques pour les élèves, proclame-t-on depuis des décennies.

## **2.2. Le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE) : un examen certifiatif à revoir**

Depuis l'automne 2008, la réussite du *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFEE) est une condition de diplomation dans tous les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises francophones. Ce test a pour but « de s'assurer de la qualité de la langue écrite utilisée par les candidats et les candidates à l'enseignement » (<http://www.cspi.qc.ca/cefranc/tecfee.php>).

Le TECFEE comprend deux épreuves : un questionnaire objectif et une épreuve de rédaction. Il faut avoir réussi les deux parties pour satisfaire à cette exigence des programmes de formation à l'enseignement. Pour chacune des deux épreuves, le seuil de réussite est fixé à 70 % dans tous les programmes, sauf au Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde et au Baccalauréat en enseignement professionnel et technique, où le seuil de réussite est 55 %. Le TECFEE doit être réussi avant le troisième stage (réalisé généralement en 3<sup>e</sup> année du baccalauréat). En cas d'échec à une passation, on ne doit reprendre que la partie du test qui n'a pas été réussie. Depuis 2015, l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) recommande de limiter à quatre le nombre de tentatives autorisées du TECFEE.

Depuis 2008, les résultats à la première passation au TECFEE montrent qu'une majorité de celles et ceux qui se destinent à l'enseignement n'a pas acquis une compétence suffisante en français écrit, et ce, malgré la pléthore d'outils de préparation autant dans les universités que sur le web. Ainsi, il est peu probable que tous les diplômés soient en mesure d'être des modèles linguistiques pour les élèves, à l'oral comme à l'écrit, comme on est en droit de l'exiger.

---

<sup>11</sup> À ce sujet, voir la première partie du chantier 2.

Par ailleurs, vu l'intense bachotage préalable à la passation du TECFEE et les exigences somme toute peu élevées du test, il est important que non seulement le nombre de passations soit restreint, mais qu'on soit plus exigeant. La partie qui consiste à produire un texte écrit, notamment, doit être revue, car les conditions de passation de cette partie correspondent bien peu à celles qui existent quand un-e enseignant-e a besoin d'écrire en classe ou dans le cadre de ses activités professionnelles. Par ailleurs, soulignons qu'il est temps qu'on s'assure des compétences langagières orales et en lecture de textes de différents genres du corps enseignant.

### **Pour la formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s dans toutes les disciplines**

- S'assurer que les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire font une large place au développement des compétences langagières orales et écrites des étudiant-e-s, et que sont mis en place des dispositifs didactiques pour développer et évaluer leurs habiletés langagières orales et écrites tout au long de leur formation, dans les cours comme dans les stages.
- Sensibiliser tous les futur-e-s enseignant-e-s au rôle essentiel de l'écriture et de la lecture dans les apprentissages et leur donner la formation de base nécessaire pour que la lecture et l'écriture soient sollicitées dans les apprentissages liés à chaque discipline scolaire.
- Faire lire, écrire et parler dans tous les cours et stages, avec l'obligation pour le corps professoral de donner les rétroactions nécessaires au développement des habiletés langagières.
- Opérer un classement rigoureux du niveau des compétences langagières des étudiant-e-s à leur entrée dans les programmes de formation pour évaluer leurs besoins de remédiation ; proposer des dispositifs didactiques de lecture, d'écriture et de communication orale qui auront un effet tout au long de leur formation.
- Ajouter un cours obligatoire sur le français oral, si ce n'est déjà fait, afin d'améliorer les compétences langagières à l'oral des étudiant-e-s et de les sensibiliser aux variétés du français oral.
- Promouvoir la fréquentation des activités culturelles tout au long du parcours universitaire.
- Revoir les exigences du Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE) afin qu'elles correspondent mieux aux besoins de l'enseignement et instaurer des mesures des compétences en communication orale des candidat-e-s à l'enseignement.

### **3. Les compétences langagières des jeunes Québécois à la fin du secondaire**

Lorsqu'il est question des compétences langagières des jeunes, dans les médias comme dans l'intimité, on entend tout, et son contraire : elles seraient généralement nulles (« Ils ne savent plus lire ou écrire... ») ou excellentes, évaluations nationales et internationales à l'appui. Qu'en est-il ?

#### **3.1. Des constats contradictoires**

Aujourd'hui comme hier (voir *Les Insolences du frère Untel* paru en 1960)<sup>12</sup>, on déplore les lacunes en français écrit d'une grande partie de la population du Québec, même de ceux scolarisés en français pendant onze ans. Au collégial comme à l'université, on constate que nombre de diplômé-e-s du secondaire n'ont pas les acquis suffisants en lecture, en écriture et en communication orale pour cheminer dans leurs cours<sup>13</sup>. Mais ce n'est pas seulement dans les établissements d'enseignement que de tels constats sont faits : des représentants du milieu économique considèrent que trop de travailleurs et travailleuses ont du mal à effectuer leur travail à cause de leurs lacunes en français.

L'enquête de l'Institut de la statistique du Québec de 2014 (*Le Devoir*, 26-27 avril 2014, p. C1) indique que près de 56 % des diplômés du secondaire et 44,7 % du collégial se situent sous le seuil critique en matière de compréhension de textes écrits. Pourtant, les élèves québécois de 15 ans obtiennent de très bons résultats en lecture aux enquêtes de PISA depuis 2000. Mais, comme l'indiquent les rédacteurs des rapports de PISA, il faut être très prudent dans l'interprétation de ces résultats qui sont tributaires des caractéristiques scolaires (programmes d'études et pratiques d'enseignement) et sociales (scolarisation plus avancée des élèves québécois et emploi du français à la maison par 89,6 % d'entre eux) de chaque pays ou région analysés<sup>14</sup>.

En 2001, dans le Rapport Larose sur l'état de la langue française au Québec, on peut lire ce constat accablant :

« À la fin du primaire [...], 52,5 % des élèves sont classés fragiles ou incompetents en écriture. En 3<sup>e</sup> secondaire, 59,8 % des élèves ont une compétence minimale ou insuffisante en français ; leurs difficultés les plus sérieuses sont, ici encore, liées au fonctionnement du système de la langue (syntaxe, ponctuation, orthographe). Les résultats à l'examen de français écrit du MEQ de 2000 de 5<sup>e</sup> secondaire montrent un taux d'échec de 42 % pour le critère relatif au fonctionnement de la langue [orthographe, syntaxe et ponctuation]. Ces déficiences sont, en quelque sorte, constantes et semblent tolérées par le système. »

Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 30.

Les causes de cet état de fait sont fort complexes<sup>15</sup> et nous ne pouvons en faire l'analyse minutieuse dans le cadre de cette démarche orientée vers des solutions.

Mais, si nous récusons l'inacceptable discours de déploration qui affirme que tout allait mieux avant et que tout va mal maintenant, nous ne pouvons pas non plus souscrire à celui qui présente les résultats aux enquêtes nationales et internationales et à l'épreuve de français écrit de la 5<sup>e</sup> secondaire comme reflétant les réelles compétences acquises des élèves québécois à la fin de leur scolarité obligatoire.

---

<sup>12</sup> [http://classiques.uqac.ca/contemporains/desbiens\\_jean\\_paul/desbiens\\_jean\\_paul\\_photo/\\_photo.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/desbiens_jean_paul/desbiens_jean_paul_photo/_photo.html)

<sup>13</sup> Au cours des 20 dernières années, nombre de cégeps et de départements universitaires ont dû mettre sur pied des centres d'aide en français et des mesures compensatoires en français écrit pour un nombre important d'inscrits dans leurs programmes.

<sup>14</sup> [http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012\\_CanadianReport\\_FR\\_Web](http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_FR_Web)

<sup>15</sup> Voir la 2<sup>e</sup> partie sur l'entrée dans l'écrit dans le document de ce chantier.

### **3.2. L'examen de français écrit de la 5<sup>e</sup> secondaire : des résultats discutables**

En 1986, pour répondre aux critiques sur les faibles compétences en français écrit des élèves finissant le secondaire, le ministère de l'Éducation du Québec a mis sur pied sa politique d'épreuve nationale en français écrit à la fin de la 5<sup>e</sup> secondaire. Cette épreuve consistait à rédiger un texte argumentatif d'environ 500 mots ; elle devint officielle en 1987 et n'a cessé depuis d'être critiquée par les didacticien-ne-s du français pour son inadéquation à dresser un constat des compétences en français écrit des finissant-e-s du secondaire. Voyons succinctement cet examen, sa préparation et ses résultats qui devraient donner l'heure juste sur les compétences en écriture acquises à la fin de la scolarité obligatoire.,

#### **A. L'examen de français écrit à la fin de la 5<sup>e</sup> secondaire : que mesure-t-on ?**

Dès 1987, le taux de réussite s'est avéré préoccupant, principalement à cause des grandes faiblesses des élèves en orthographe et en syntaxe, aussi la grille d'évaluation a-t-elle progressivement changé. Pourtant, en 2006, les faiblesses constatées sont encore bien réelles : 50 % des élèves échouaient au volet orthographe (*Le Soleil*, 06-02-2008). Cela n'empêchait toutefois pas la réussite de l'examen : « En juin 2009, plus de la moitié des garçons qui ont rédigé l'examen de français du ministère de l'Éducation, en cinquième secondaire, ont échoué le volet "orthographe" [...] Pourtant, la grande majorité d'entre eux ont réussi l'examen » (*Le Journal de Montréal*, 10-01-2011, p. 14).

En 2010, pour évaluer la compétence à écrire une lettre ouverte d'environ 500 mots de la première cohorte de diplômés de la réforme des années 2000 (nommée *Renouveau pédagogique*), une nouvelle épreuve certificative est venue remplacer l'ancienne. Les critères relatifs à la communication et au texte représentent 50 % de la note et ceux relatifs à la langue occupent l'autre 50 % ainsi répartis : 5 % au vocabulaire, 25 % pour la syntaxe et la ponctuation, 20 % pour l'orthographe.

Pour qu'une copie obtienne un niveau de compétence acceptable, on tolère 3 ou 4 erreurs de vocabulaire, entre 10 à 14 erreurs de syntaxe et de ponctuation et entre 10 à 14 erreurs d'orthographe (MESS, 2018). Il serait donc acceptable de faire 32 erreurs de langue dans un texte de 500 mots sur un sujet connu et après avoir lu des textes en traitant, cela après 11 ans de scolarité ! En fait, pour échouer à cet examen, il faut recevoir 0 % sur 50 points pour la qualité de la langue, ce qui n'est possible que si l'on commet plus de 35 erreurs, et encore... On peut être gracié, si le texte est plus long ou si les erreurs sont jugées mineures. En définitive, 21,4 % des finissant-e-s du secondaire ne parviennent pas à écrire 14 mots sans commettre une erreur de langue, soit une erreur par ligne environ. Compte tenu du laxisme de la correction de l'épreuve et l'intense préparation qui a précédé sa passation, cela représente tout de même un nombre considérable d'élèves faibles en français écrit à la fin du secondaire. Mais ce taux est toujours très faible lorsqu'il s'agit des aspects normés de la langue : l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation et le lexique, selon une étude sérieuse (Lombard, 2013). Malgré cela, le taux de réussite des élèves québécois de 5<sup>e</sup> secondaire à l'épreuve écrite donc s'élevait à 78,6 % en 2015 (MESS, 2017). Cela reflète-t-il de réels progrès, on peut en douter.

## **B. La préparation à l'examen : un intense bachotage fait au détriment d'autres apprentissages**

Cette épreuve exerce une influence certaine en amont sur l'enseignement du français de la 5<sup>e</sup>, mais aussi de la 4<sup>e</sup> secondaire. La publication des résultats dans les médias engendre des comparaisons entre les écoles et entre les commissions scolaires, voire entre les enseignant-e-s, ainsi qu'entre le secteur public et le secteur privé. Un sentiment d'urgence est créé, qui peut amener à négliger les programmes d'études au profit des épreuves finales. On s'en vante même parfois, comme ce directeur général d'une commission scolaire qui déclare que le taux de réussite à l'épreuve de français a augmenté depuis l'année précédente, grâce à « un travail qui est fait pour bien préparer les jeunes à cette épreuve » (*Le Citoyen Rouyn-Noranda*, 01-02-2017). Un expert en évaluation des apprentissages critique cette façon de procéder :

« Poussée à l'extrême, cette pratique néfaste conduit les enseignants à entraîner les élèves à passer des tests similaires aux tests officiels et à ne faire porter les apprentissages que sur des bribes de connaissances qui font partie régulièrement de ces examens. Une telle façon de faire, connue en anglais sous l'expression "teach to the test", relève plus de mauvaises pratiques d'enseignement que de mauvaises évaluations ».

Laveault, 2014, p. 5

L'expression française pour le « teach to the test » serait *bachotage*, que le dictionnaire définit comme l'action de préparer un examen de façon hâtive et intensive, sans se soucier d'acquérir une formation de fond. Adieu, les objectifs d'apprentissage lié au programme d'études ! Selon Érick Falardeau, didacticien du français, le taux de réussite à l'épreuve de français de cinquième secondaire est élevé parce que les élèves ont été formés à la manière de réussir l'examen et que la correction est effectuée de manière laxiste au Ministère (*La Presse*, 30-06-2017).

Dernière-née du gouvernement Couillard, la « Politique pour la réussite éducative », lancée en juin 2017, comporte un objectif qui s'intitule « la maîtrise de la langue » et qui vient renforcer le rôle de l'épreuve de français écrit : « D'ici 2030, porter à 90 % le taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture, langue d'enseignement, de la 4<sup>e</sup> année du primaire (2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle), dans le réseau public » (MEES, 2017, p. 35). Le « Plan d'amélioration de la langue » stipule pour sa part que : « [I] es commissions scolaires devront déterminer des cibles à atteindre concernant la performance des élèves aux examens de français du Ministère » (MESS, 2018).

Bref, le bachotage s'institutionnalise au détriment du long et complexe développement des compétences langagières. La pression sur les enseignant-e-s de français augmente encore ; la réduction des exigences ne suffit plus, il faut manipuler en outre les notes.

## **C. Le gonflement des notes et les performances des élèves québécois de la 5<sup>e</sup> secondaire**

Cette action contraire à l'éthique reste évidemment difficile à documenter, car les délateurs risquent des mesures disciplinaires. Cependant, de plus en plus de témoignages commencent à percer dans les médias et convergent dans ce sens.

Pour la présidente de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), l'obsession de la réussite fait en sorte que le gonflement des notes ne s'effectue plus seulement au Ministère par la correction des épreuves et la normalisation des résultats, mais dans les écoles mêmes :

« L'idée de la réussite éducative est incompatible avec la gestion axée sur les résultats. [...] À partir du moment où le quantitatif domine le qualitatif, et qu'on fait face à une gestion axée sur la performance, est-ce qu'on ne va pas vouloir présenter des chiffres qui sont acceptables ? Ça met une pression énorme sur le personnel enseignant, qui pourrait se sentir obligé de modifier les notes des élèves » (*Le Devoir*, 28-10-2017, p. H3).

Ainsi, le directeur des services éducatifs des jeunes de la Commission scolaire de la Capitale, André-Marc Goulet, a émis une « communication qui vient dire aux enseignants qu'il faut faire des dossiers étoffés pour justifier les échecs » (M. Dion, *Ici Radio-Canada*, 26-09-2017). La lettre stipule : « Pour les résultats se situant entre 57 % et 60 % : avant d'entrer les notes dans GPI [système d'entrée des résultats] de façon définitive, veuillez en discuter avec la direction. ». Donc, on fait pression aussi sur les enseignants qui attribuent plus d'échecs que les autres, alors qu'on n'inquiète pas ceux dont presque tous les élèves réussissent.

Un autre cas, signalé par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), est celui d'enseignants en Outaouais qui ont vu leurs notes modifiées à leur retour de vacances. Selon Cyberpresse (21-02-2011), les enseignants font depuis l'automne 2010 l'objet de pressions pour « diminuer leurs exigences envers les jeunes afin d'atteindre les cibles de réussite ». Une enquête de la FAE tenue au début de 2018 auprès de 415 enseignants, dont 38 % du primaire et 62 % du secondaire, révèle que 11 % d'entre eux « subissent encore des pressions pour modifier les résultats qu'obtiennent certains de leurs élèves » (*La Presse Canadienne*, 2018-06-06).

Le malaise est généralisé à l'ensemble du réseau. On change la méthode de calcul de la moyenne afin de la hausser : un élève absent à la moitié de ses cours et qui ne fait aucun travail n'obtient plus 0 %, mais 24 % (Cyberpresse, 21-02-2011). « Le professeur augmente souvent les notes pour éviter les interrogations sur sa méthode d'enseignement et pour faire passer les élèves » (*Ibid.*). S'il a des scrupules à le faire, on lui dit d'apporter sa liste de notes à la direction. L'évaluation des apprentissages est un acte peu protégé par la convention collective et les enseignant-e-s sont relativement vulnérables.

Bien entendu, le Ministère soutient qu'il n'approuve pas la manipulation de notes pour atteindre un objectif de réussite (*La Presse Canadienne*, 27-09-2017), mais réalise-t-il qu'il s'agit là d'un effet pervers de sa propre politique de la réussite à tout prix.

Alors que le but de cet examen était d'évaluer la compétence à rédiger convenablement un texte de 500 mots sur un sujet connu (les élèves ont un ensemble de textes à leur disposition pour les aider à s'informer sur le sujet à traiter) comme un élément requis pour la certification de la 5<sup>e</sup> secondaire en français, cette épreuve, dénoncée depuis fort longtemps par les gens du milieu et les spécialistes de l'enseignement et de

l'apprentissage du français à l'école, s'avère être une passoire et n'avoir aucune valeur prédicative quant à la possibilité de mener normalement des études collégiales.

À la lumière de cela, il est urgent que les autorités ministérielles revoient cet examen (son but, sa forme, son évaluation). Le Ministère pourrait à court terme soit le suspendre et laisser aux enseignant-e-s la responsabilité de mettre la note de français écrit, soit à titre expérimental pendant deux ans, proposer une épreuve qui correspond davantage à des attentes raisonnables pour les élèves de fin de secondaire et en confier l'évaluation aux enseignants de français de la 5<sup>e</sup> secondaire. Cela permettrait d'avoir l'heure juste sur les réelles compétences des élèves et de trouver des solutions en amont si les résultats s'avéraient trop décevants (ce qui sera le cas, assurément).

Pour remédier aux faibles compétences à l'écrit des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, il faudrait qu'au cours de leur scolarité, dans le cours de français d'abord et à l'école en général, on adopte les mesures suivantes (dont plusieurs ont été prescrites par le Ministère, lui-même) : 1) les élèves devraient écrire beaucoup plus souvent des textes, 2) on devrait leur apprendre à réviser et à corriger leurs textes (il faudrait le leur enseigner, dès le primaire) et 3) le temps de correction des enseignant-e-s du primaire et de français au secondaire devrait être réellement compris dans leur tâche. Tout cela est réaliste, faisable, mais implique que ces derniers aient une charge moins lourde que les enseignant-e-s des autres disciplines. Il est non seulement urgent de passer de la parole aux actes et, pour les actions à entreprendre, d'en changer les orientations comptables et mercantiles. Aussi, pour assurer la validité de la mesure des compétences langagières écrites des élèves à la fin du secondaire, il faut tout au moins adopter rapidement les mesures suivantes.

#### **Pour évaluer les compétences langagières des élèves à la 5<sup>e</sup> secondaire**

- S'assurer que les trois compétences essentielles : lire, écrire et communiquer oralement fasse d'objet d'une évaluation sérieuse à la fin du secondaire, sous la responsabilité conjointe des conseillers et conseillères pédagogiques et des enseignant-e-s de français.
- Changer les critères de l'évaluation de la 5<sup>e</sup> secondaire pour l'obtention du DES, notamment en revoyant l'examen de français écrit de 5<sup>e</sup> secondaire afin que ce dernier évalue le réel niveau de compétences langagières plutôt que la capacité à se conformer aux attentes connues d'avance d'un examen préparé pendant des mois.

#### **Conclusion**

Au Québec, plus qu'ailleurs dans le monde francophone, le français est menacé. Il est donc particulièrement important que l'école prenne très au sérieux sa mission de développer les compétences langagières de tous les élèves, y compris ceux qui ne poursuivront pas d'études après le secondaire. Si le corps enseignant est convaincu de son rôle dans ce domaine<sup>16</sup>, on ne peut que constater qu'il rencontre de nombreuses

---

<sup>16</sup> Voir entre autres les nombreux ateliers dans les congrès d'enseignant-e-s — AQPF ou AQEP —, et leurs publications.

embuches institutionnelles qui, en définitive, relèvent de la vision managériale et utilitariste de l'école prévalant depuis des décennies.

Plusieurs ministres de l'Éducation, depuis au moins M. Claude Ryan (1985-1990) ont affirmé l'importance du français à l'école et tenté d'agir, mais la plupart d'entre eux n'ont fait que passer au Ministère et rarement ont-ils disposé des moyens nécessaires à la réalisation de leurs plans d'action qui se sont succédés sans que leurs effets ne soient jamais évalués. Ainsi, ces plans, lancés à grand renfort de publicité pour rassurer la population, se suivent-ils depuis au moins trente ans sans que change la situation, si ce n'est une lente détérioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français à l'école québécoise. À nous de faire entendre nos voix et de réclamer que les personnels de l'éducation puissent remplir leur mission dans les meilleures conditions et non les pires.

### Références bibliographiques

- Bibeau, G., Lessard, Cl., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*. Québec : Conseil de la langue française.
- Chartrand, S.-G. (2011). Utiliser un modèle rigoureux pour analyser des phrases et les corriger. *Correspondance*, 17 (1). En ligne : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr17-1/Rigoureux.html>
- Chartrand, S.-G. (1995). Rénover l'enseignement grammatical au Québec. *Québec français* : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_46838ad0667c\\_\\_QF\\_Chartrand\\_Paret\\_2010\\_programme1995.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__46838ad0667c__QF_Chartrand_Paret_2010_programme1995.pdf)
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Desbiens, Jean-Paul(1960). *Les Insolences du frère Untel*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Laparra, M. (2016). Le français, une discipline en crise. *Recherches textuelles* (14), p. 143–156.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? *Éducation et francophonie*, 42 (3), p. 1. En ligne : <http://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Lecavalier, J., Chartrand, S.-G. et Lépine, F. (2016). La révision-corrrection de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale. Dans Chartrand, S.-G., *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal : ERPI, p. 303-325.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 169-181). Bruxelles : De Boeck.
- Lombard, V. (2013). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : une étude longitudinale sur les épreuves uniques d'écriture de 5e secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des études supérieures, mémoire de maîtrise.
- MESS — Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec. En ligne : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)