

Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep



Rapport du groupe de travail
mis en place dans le cadre de la mesure 3.5 du
Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur
(PARES) 2021-2026

Objet : Dépôt du rapport du groupe de travail sur les « cours défis » en français, langue d'enseignement et littérature, et en philosophie

Madame la Ministre,

Les membres du groupe de travail tiennent tout d'abord à vous faire part de leur reconnaissance d'avoir été choisis par le ministère de l'Enseignement supérieur afin de réfléchir à des recommandations concernant les défis que représente la réussite des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep, et concernant ceux qui relèvent de la valorisation de la formation générale. Outre l'extraordinaire expérience qu'a été cette aventure en ce qui a trait au partage de connaissances, les membres du groupe de travail veulent surtout vous remercier pour la confiance en l'expertise du corps professoral et des conseillers et conseillères pédagogiques, qui sont concernés au quotidien par la réussite éducative des personnes étudiantes au collégial.

Vous remarquerez, à la lecture du rapport, que celui-ci contient trois sections distinctes :

- la première concerne les recommandations communes des deux sous-comités pour la valorisation de la formation générale;
- la seconde traite des recommandations du sous-comité de français, langue d'enseignement et littérature, pour la réussite du premier cours de littérature et la valorisation de cette discipline au sein de la formation générale;
- la dernière concerne les recommandations pour la réussite du premier cours de philosophie et la professionnalisation de son enseignement au Québec.

D'un tronc commun, donc, les sous-comités de littérature et de philosophie ont dû concevoir et entreprendre la saisie des problèmes et leurs consultations respectives auprès des départements à partir de perspectives différentes; tout d'abord en lien avec la spécificité de leur discipline, mais aussi parce que les sous-comités ne bénéficiaient pas des données disponibles ni des mêmes conditions de recherche, lesquelles conditions sont exposées clairement dans le rapport ci-joint. Soyez assurée, néanmoins, que toutes les recommandations ont été adoptées dans un esprit consensuel d'interdisciplinarité fructueuse de la part de tous les membres du groupe de travail, et qu'elles sont solidairement appuyées par tous.

Les grandes orientations que prennent les recommandations du groupe de travail se concentrent sur quatre axes :

- **la valorisation** de l'incidence de la formation générale sur les populations étudiantes en tant que vecteur d'intégration sociale et de saine participation citoyenne à la démocratie;
- **l'accès** aux études supérieures et la **responsabilité partagée** de l'apprentissage du métier d'étudiant ou d'étudiante et des compétences langagières;

- l'amélioration de la perception et de la cohérence du projet de formation des cours de littérature de la formation régulière afin de remettre de l'avant **la formation de sujets-lecteurs** ainsi que les buts de la discipline et de la formation générale, et de favoriser la **réussite éducative** des personnes étudiantes;
- **l'enseignement** des habiletés de la pensée essentielles à l'apprentissage de la faculté de philosopher en société et la consolidation professionnelle du métier de l'enseignement de la philosophie au Québec.

Le groupe de travail propose un « regard renouvelé » sur la formation générale qui veut dépasser la conception de la culture fondée sur la seule connaissance des arts libéraux. Il considère en effet que l'on se doit aujourd'hui d'aller au-delà de l'idéal générique généralement nommé « le fonds culturel commun ». C'est pourquoi les recommandations invitent vivement les communautés collégiales à redéfinir localement leur conception de la formation générale en adoptant, entre autres, des approches et des pratiques plus inclusives à l'égard de la diversité grandissante des personnes étudiantes qui sont sous leur responsabilité, ancrées à leurs besoins dans la nouvelle réalité de la société québécoise. L'exploration interdisciplinaire permet la fusion des perspectives; en favorisant la pensée créative, les arts, l'éthique et la participation démocratique, elle nous apparaît donc être la voie la plus fructueuse pour ladite valorisation de la formation générale au cégep.

Vous trouverez le rapport dans sa forme définitive, c'est-à-dire après la révision linguistique et la mise en page d'une éventuelle publication effectuées par la Direction de la formation générale préuniversitaire du ministère de l'Enseignement supérieur, alors que nous le lui avons déposé en date de cette lettre, comme le précisait notre mandat.

Le groupe de travail se veut aussi disponible pour vous rencontrer afin de vous remettre le rapport en main propre, de vous présenter ses réflexions le plus vite possible et d'avoir ainsi la possibilité de répondre directement à toutes vos questions.

En effet, le groupe de travail considère que l'ensemble de ses recommandations s'appuie en grande partie sur la mobilisation des personnes enseignantes; le rapport représente un véritable défi de coopération pour celles-ci. Sans leur complicité, ces spécificités québécoises que sont la formation générale et l'enseignement de la littérature et de la philosophie ne sauraient être préservées et se développer.

C'est pourquoi le groupe de travail considère que, suivant votre appréciation, ce chantier national doit s'amorcer dès maintenant!

Recevez, Madame, nos plus cordiales salutations,

Le groupe de travail

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL

Le sous-comité de français, langue d'enseignement et littérature

Personnes enseignantes

Marilyn Brault enseigne le français et la littérature au Collège Lionel-Groulx depuis 2007. Elle s'intéresse particulièrement aux enjeux liés à l'enseignement de la lecture littéraire. Depuis quelques années, elle se penche surtout sur les difficultés d'apprentissage en français et collabore à divers projets de réussite qui concernent notamment les personnes en situation de handicap. Plus récemment, elle a mis en œuvre des projets de nature institutionnelle visant à résoudre les principaux écueils rencontrés en français lors de la transition secondaire-collégial. Elle est actuellement cochercheuse sur le projet Transitions réussies aux études supérieures et elle continue de s'impliquer dans différentes activités de recherche en didactique du français. Chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal, elle enseigne également la didactique de la littérature au baccalauréat en enseignement du français au secondaire.

Adeline Gendron enseigne le français et la littérature au Cégep Marie-Victorin depuis 2004, où elle a eu l'occasion de donner tous les cours de la formation générale et leurs dérivés (Renforcement en français, jumelé, cours pour les tuteurs, 601-111). En plus de s'impliquer dans la vie institutionnelle en tant que responsable de la coordination départementale (2017-2022) ou membre de la Commission des études, elle a participé à de nombreux projets pédagogiques locaux, a été responsable du CAF et de la valorisation de la langue et a contribué à la conception du Dépanneur linguistique, un site Web consacré à l'amélioration de la maîtrise de la langue. Récemment, elle a mené un projet local qui voulait réfléchir au cours 601-101 et a participé aux activités du LIREL (Laboratoire intercollégial de la recherche en enseignement de la littérature).

Mathieu Simard a enseigné le français et la littérature pendant une dizaine d'années à l'Institut de technologie agroalimentaire, campus de La Pocatière, école gouvernementale spécialisée accueillant environ 400 élèves. Régulièrement responsable des activités de préparation à l'épreuve uniforme de français, il y a occupé divers postes au comité exécutif de la section locale du Syndicat des professeurs de l'État du Québec (SPEQ), participant au comité de négociation en 2011. Titulaire d'une maîtrise et ayant terminé une scolarité de doctorat en lettres, il travaille depuis 2017 au Collège d'Alma, où il a donné tous les cours de littérature en formation générale, et intervient également au sein du programme Arts, lettres et communication comme dans divers comités institutionnels.

Conseillère pédagogique

Catherine Bélec est titulaire d'une maîtrise en études littéraires et d'un doctorat en innovation pédagogique. Enseignante en littérature au collégial à partir de 2006, elle fonde en 2018 le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) du Cégep Gérard-Griffin, un centre d'expertise ayant pour mission de soutenir les acteurs du collégial qui désirent travailler à l'amélioration des compétences en littératie de la population étudiante. Parallèlement à la coordination du LabSEL, qu'elle effectue dans le cadre de ses fonctions de conseillère pédagogique, elle mène depuis 2016 plusieurs activités de recherche dans le milieu collégial. Elle réalise notamment, en 2021-2022, une recherche subventionnée par le PAREA avec une équipe de plus de vingt personnes enseignantes provenant de onze collèges du réseau, recherche au cours de laquelle une approche didactique portant sur le développement d'une compétence de lecture littéraire dans les cours de français et littérature du collégial est mise au point.

Le sous-comité de philosophie

Personnes enseignantes

Julie Gauthier enseigne la philosophie depuis janvier 2010 au Cégep de Jonquière, où iel a eu l'occasion de s'impliquer à titre de coordonnatrice du Département de philosophie et de coordonnatrice du programme de la formation générale. Iel a aussi siégé à la Commission des études et a assumé la présidence du Syndicat du personnel enseignant (SPECJ) pendant deux ans. Iel a donné tous les cours de philosophie et participe aux opérations du Centre d'aide en philosophie. Iel s'intéresse particulièrement aux enjeux touchant la pédagogie inclusive et le décroisement de la philosophie. Titulaire d'un baccalauréat en philosophie et d'une maîtrise en philosophie du langage, iel est actuellement candidate au doctorat en études féministes.

Marc Lamontagne est professeur-chercheur au Cégep Édouard-Montpetit et à l'École nationale d'aérotechnique depuis janvier 2012. Spécialiste en philosophie allemande et en herméneutique contemporaine, il y poursuit ses recherches en enseignement de la philosophie et en démocratie participative, sociale et communautaire. Il est aussi « professeur aidant à l'inclusion et à la réussite étudiante », particulièrement auprès des personnes étudiantes au Tremplin-DEC et en formation technique. En plus d'être, entre autres, impliqué dans la coordination départementale, à la Table de concertation de la formation générale et dans plusieurs programmes d'études, il est aussi vice-président du Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains du Cégep Édouard-Montpetit, en tant que membre expert en éthique.

Vicki Plourde est enseignante de philosophie au Cégep Garneau depuis 2009. Titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en philosophie, elle a eu l'occasion de donner tous les cours de philosophie de la formation générale. Elle s'intéresse particulièrement aux enjeux que rencontrent les personnes étudiantes les plus vulnérables lors de leur parcours collégial, particulièrement en première session. À ce titre, elle a notamment développé de nombreux projets locaux visant à favoriser la réussite des cours de philosophie. Son implication dans la vie institutionnelle de son collège l'a amenée à évoluer comme coordonnatrice de son département depuis 2020. Elle s'implique également activement dans différents comités de programmes, dans le comité de la formation générale et au sein de comités voués à l'amélioration de la réussite étudiante.

Conseiller pédagogique

Sylvain Dubé est titulaire d'un baccalauréat en philosophie et d'une maîtrise en administration de l'éducation, et a poursuivi une scolarité de doctorat en évaluation. Il a été chargé de cours à l'université dans les domaines de l'administration et de l'évaluation en éducation. Depuis 2014, il occupe un poste de conseiller pédagogique aux programmes d'études, où il a réalisé divers mandats liés à la gestion des programmes d'études, comme l'élaboration, l'évaluation continue et les arrimages interordres entre les réseaux collégial et universitaire. Il a également collaboré à des chantiers stratégiques en enseignement supérieur, offrant des conseils et un soutien à des organismes tels que le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial. À l'emploi du Cégep de Granby depuis 2021, il se consacre notamment à la réussite des cours défaits en littérature et en philosophie ainsi qu'au système d'information de l'établissement par le développement de tableaux de bord.

TABLE DES MATIÈRES

MISE EN CONTEXTE	13
PARES : PORTRAIT DU TAUX DE RÉUSSITE ET DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS	13
MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES COURS DÉFIS	13
DÉMARCHE DU GROUPE DE TRAVAIL	13
PRINCIPES DIRECTEURS	14
CONCLUSION	17
REGARD RENOUVELÉ SUR LA FORMATION GÉNÉRALE : ENJEUX ET PERSPECTIVES	18
SURVOL DE L'HISTOIRE DE LA FORMATION GÉNÉRALE	18
SURVOL CRITIQUE SUR LES DISCOURS ENTOURANT LA FORMATION GÉNÉRALE DEPUIS LA CRÉATION DES CÉGEPs	21
REGARD RENOUVELÉ SUR LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA CULTURE GÉNÉRALE	23
CULTIVER L'HUMANISME	23
FORMER DES CITOYENS ET CITOYENNES DU MONDE	24
REPENSER LE SILENCE	24
RECEVOIR DES CHOCS	25
ENSEIGNER À VIVRE	26
LE DEVOIR DE TRANSMISSION	27
RECOMMANDATIONS POUR REVALORISER LA FORMATION GÉNÉRALE	28
PREMIÈRE RECOMMANDATION : REPENSER LA PLACE DE LA CULTURE HUMANISTE ET DES ARTS DANS LA FORMATION GÉNÉRALE	28
DEUXIÈME RECOMMANDATION : MENER UNE CAMPAGNE DE COMMUNICATION SOCIÉTALE	28
TROISIÈME RECOMMANDATION : TRANSPOSER LES VISÉES DE LA FORMATION GÉNÉRALE HORS DE LA CLASSE	28
QUATRIÈME RECOMMANDATION : BRISER LES SILOS DISCIPLINAIRES	29
CINQUIÈME RECOMMANDATION : REPENSER LES PARAMÈTRES DE FINANCEMENT ENTOURANT LA FORMATION GÉNÉRALE	29
CONCLUSION	29
LE PREMIER COURS DE LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL : ENTRE SOUTIEN À LA RÉUSSITE ET CRÉATION DE SENS	32
TRAVAUX DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS	32
COLLECTE DE DONNÉES	32
Recherche documentaire	32
Expertise terrain des membres du sous-comité	34
Consultation auprès des départements de français	35
TRAITEMENT DE L'ENSEMBLE DES DONNÉES	38
ANALYSE DES PROBLÈMES	38
Croisement entre population étudiante, contexte de première session et réalité des cours de français dans le système	39
Croisements entre population étudiante, compétences préalables nécessaires au cours 601-101, visées disciplinaires et pratiques	41
Croisement entre population étudiante, contexte de formation générale, devis, EUF et personnes enseignantes	47
Observations croisées quant aux freins sous-jacents	50
Synthèse des problèmes	52

PROCESSUS D'ÉLABORATION DES RECOMMANDATIONS	53
RECOMMANDATIONS.....	54
THÈME 1 : ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ET MAÎTRISE DE LA LANGUE : DES RESPONSABILITÉS PARTAGÉES.....	56
ORIENTATION N° 1 : METTRE EN PLACE UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ADAPTÉ AUX DÉFIS QUE POSE LA	
PREMIÈRE SESSION	56
Recommandation 1.1 : Renforcer la préparation initiale à l'entrée au collégial et la formation au métier d'étudiant ou d'étudiante	58
Recommandation 1.2 : Augmenter le financement et l'indice dans le calcul de la tâche associé à la valeur de chaque personne étudiante de première session	59
Recommandation 1.3 : Offrir des contextes d'enseignement qui optimisent l'engagement et l'apprentissage dans les cours 601	60
Recommandation 1.4 : Rehausser et harmoniser les ressources et les priorités en matière de soutien et d'aide à la réussite	61
ORIENTATION N° 2 : MODIFIER LE RAPPORT À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ET SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES.....	64
Recommandation 2.1 : Redéfinir la notion de maîtrise de la langue dans une perspective de développement continu des compétences langagières	64
Recommandation 2.2 : Traduire le principe de responsabilité partagée en matière de développement des compétences langagières par des mesures concrètes.....	66
Recommandation 2.3 : Mettre en place les conditions pour offrir aux personnes étudiantes un parcours adapté à la diversité des profils de compétences langagières	68
Recommandation 2.4 : Revoir la façon d'évaluer la maîtrise de la langue dans une perspective de valorisation et d'amélioration continues des compétences langagières.....	72
THÈME 2 : LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT : LA CLASSE AU CŒUR DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	78
ORIENTATION N° 3 : VALORISER LA LITTÉRATURE, LES VISÉES ET LES OBJECTIFS PROPRES À LA DISCIPLINE	79
Recommandation 3.1 : Axer davantage l'enseignement des cours de français, littérature de la formation générale sur la lecture littéraire et sur le développement du sujet-lecteur, particulièrement en 601-101	79
Recommandation 3.2 : Enrichir l'expérience de la littérature dans les cours 601 de la formation générale	81
ORIENTATION N° 4 : ENRICHIR LE CHEMINEMENT ET L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DE LA PERSONNE ÉTUDIANTE DANS SES COURS DE FRANÇAIS	82
Recommandation 4.1 : Inviter les départements responsables des cours 601 de la formation générale à définir un profil de sortie local	82
Recommandation 4.2 : Inviter les départements à revoir les contenus des cours 601 et leurs évaluations de manière à les concevoir dans une perspective de complexité croissante, entre les cours ainsi qu'à l'intérieur d'un même cours ...	84
Recommandation 4.3 : Favoriser l'expérimentation et la mise en place, dans les cours 601, de pratiques qui soutiennent la réussite éducative.....	86
THÈME 3 : METTRE EN PLACE LES CONDITIONS FAVORISANT LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS.....	92
ORIENTATION N° 5 : APPUYER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	93
Recommandation 5.1 : Développer des formations adaptées aux besoins (disciplinaires, didactiques, pragmatiques) des personnes donnant les cours 601.....	93
Recommandation 5.2 : Créer, dans les établissements collégiaux, un contexte favorable au développement professionnel des personnes donnant les cours 601.....	94
Recommandation 5.3 : Inviter les départements responsables des cours 601 à s'engager, en tant que groupe, dans un plan de développement professionnel global afin d'harmoniser les différentes pratiques entre les cours et de bonifier la formation offerte aux élèves	95
ORIENTATION N° 6 : REVOIR L'ALIGNEMENT DES DEVIS DES COURS 601 ET DE L'EUFP PAR RAPPORT À LEURS OBJECTIFS RESPECTIFS.....	96

Recommandation 6.1 : Modifier les devis des cours 601 de manière à mettre l'accent sur le développement progressif des compétences essentielles à la réussite dans les cours de français, langue et littérature, soit les compétences en lecture littéraire ainsi que les compétences langagières avancées	96
Recommandation 6.2 : Inviter le Ministère à repenser le cadre d'administration, la forme et l'évaluation de l'EUF afin que cette dernière se distingue du projet de formation des cours 601 de la formation générale.....	97
Recommandation 6.3 : Inviter le Ministère à actualiser ses indicateurs de performance des compétences langagières afin d'en faire une évaluation plus juste et rigoureuse, entre autres dans le cadre de l'EUF	98
CONCLUSION DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE.....	104
ENSEIGNER À PHILOSOPHER AU QUÉBEC : APPRENDRE À SE CONNAÎTRE SOI-MÊME	106
LA MÉTHODOLOGIE DU SOUS-COMITÉ EN PHILOSOPHIE	106
LA CONSULTATION DES DÉPARTEMENTS DE PHILOSOPHIE	106
Le cahier de consultation.....	106
L'étude qualitative des cahiers de consultation	107
L'analyse des problèmes.....	108
LA COMPÉTENCE 4PH0 DE LA DISCIPLINE PHILOSOPHIE.....	109
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	109
La compétence telle que définie par le Ministère	109
L'énoncé de la compétence 4PH0	109
Les éléments de la compétence 4PH0	110
Les thèmes associés à la compétence 4PH0	111
Le contexte de réalisation de l'énoncé de la compétence 4PH0	111
La pondération de la compétence 4PH0.....	112
Les cahiers de consultation des départements de philosophie	113
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	114
L'élaboration ou la révision du plan-cadre du cours 340-101-MQ	114
L'équilibre entre enseigner la philosophie et apprendre à philosopher.....	116
La recherche sur les habiletés de la pensée au collégial et ailleurs	116
Les arrimages entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> au secondaire et les cours de philosophie au collégial.....	117
La pondération du cours 340-101-MQ	118
LES RECOMMANDATIONS.....	119
LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET LES HABILÉTÉS DE LA PENSÉE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE	120
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	120
Des méthodes pédagogiques et des thématiques de cours variées	120
L'enseignement magistral et les objectifs du cours de philosophie	121
S'initier à la pratique de la philosophie au moyen de la communauté de recherche philosophique	122
L'utilisation des TIC.....	123
Les habiletés de la pensée	123
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	125
Les méthodes pédagogiques adéquates pour argumenter dans le premier cours de philosophie	125
Le développement des compétences en littératie des personnes étudiantes	126
Les conditions d'efficacité pour l'encadrement en classe des étudiantes et étudiants	126
LES RECOMMANDATIONS.....	127
LES MÉTHODES ET LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION	128
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	128
Les évaluations formatives	128
Évaluer la progression des apprentissages.....	129
L'évaluation finale de la compétence	129

La correction des évaluations sommatives et la rétroaction	130
Valoriser autrement la maîtrise du français que par la simple évaluation du nombre de fautes.....	131
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	132
L'intégration d'évaluations formatives dans le premier cours de philosophie.....	132
Évaluer la progression des apprentissages	133
L'évaluation finale de la compétence	134
L'évaluation concertée de la qualité de la langue propre à la discipline philosophique	135
LES RECOMMANDATIONS.....	137
LE DÉPISTAGE DES PERSONNES ÉTUDIANTES	138
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	138
Les habiletés de lecture en philosophie des nouvelles personnes étudiantes	138
Le dépistage des personnes étudiantes à risque	139
L'évaluation diagnostique.....	139
L'évaluation formative et sommative pour dépister les personnes étudiantes à risque.....	140
Les autres pratiques de dépistages des personnes étudiantes	141
Le référencement des personnes étudiantes à risque	142
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	144
Les habiletés en lecture et le dépistage des personnes étudiantes à risque	144
Prévenir et s'adapter avant le début des cours	144
Informar la personne étudiante de ses forces et de ses faiblesses en lecture	144
Les pratiques variées des personnes enseignant la philosophie en matière d'évaluation diagnostique	145
Un outil pertinent pour donner un portrait de la compétence en compréhension en lecture	145
Un test diagnostique en compréhension de lecture adapté à la philosophie	146
Le repérage, la déclaration et le suivi des personnes étudiantes au département et avec les autres intervenants du cégep	146
LES RECOMMANDATIONS.....	148
L'ENCADREMENT DES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	149
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	149
Les mesures d'aide complémentaires au cours de philosophie	149
Le tutorat par les pairs.....	149
Le tutorat individuel ou de groupe par les personnes enseignantes.....	150
Les activités ponctuelles d'aide à la réussite complémentaires au cours 340-101-MQ	150
Les ateliers de littératie disciplinaire en philosophie.....	150
D'autres mesures d'aide complémentaires au cours 340-101-MQ	151
Les mesures d'aide intégrées au cours de philosophie	152
Les conditions d'efficacité à l'encadrement des personnes étudiantes	153
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	154
L'évaluation des besoins, de l'efficacité et de la pertinence des mesures d'aide à la réussite	154
Peu d'activités de formation ou de mesures d'aide intégrées dans la classe	154
Le financement pérenne des centres d'aide à la réussite en philosophie	156
La recherche et la mobilisation des connaissances sur la réussite et l'enseignement de la philosophie	156
LES RECOMMANDATIONS.....	158
L'ORGANISATION ET LA PLANIFICATION DU COURS	160
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	160
Le cadre horaire de cours 340-101-MQ.....	160
La durée des périodes du cours 340-101-MQ.....	160
La place du cours 340-101-MQ dans la grille des programmes d'études	161
Le plan-cadre du cours 340-101-MQ	161
Les autres thèmes.....	162

L'ANALYSE DES PROBLÈMES	163
La place du premier cours de philosophie dans la grille des programmes d'études	163
Concevoir des cours qui retiennent l'attention de la personne étudiante, quelle que soit la durée des périodes de cours	163
La reprise du cours 340-101-MQ et la réussite éducative	164
LES RECOMMANDATIONS.....	165
LE SOUTIEN ET LA FORMATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES	167
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	167
La recension des écrits sur l'enseignement de la philosophie au Québec.....	167
La description des différents programmes de formation offerts	169
La recherche, l'innovation et le transfert des connaissances	171
Les outils et les données pour le suivi de la réussite	171
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	172
La recherche et la professionnalisation de l'enseignement de la philosophie	172
Peu de formations en didactique de la philosophie	172
Peu d'espaces de discussion à propos de la didactique de la philosophie dans les départements	173
L'accès et l'utilisation des données sur la réussite	174
LES RECOMMANDATIONS.....	175
LA SENSIBILISATION À LA SPÉCIFICITÉ DE LA PHILOSOPHIE.....	177
L'ANALYSE DESCRIPTIVE	177
Les activités en classe	177
Des départements impliqués dans le milieu.....	178
L'ANALYSE DES PROBLÈMES	179
La valorisation de la discipline	179
La participation de la discipline philosophie au programme d'études	179
LES RECOMMANDATIONS.....	180
CONCLUSION DU SOUS-COMITÉ DE PHILOSOPHIE	181
CONCLUSION DU RAPPORT	183
RÉFÉRENCES.....	185
RÉFÉRENCES DES PARTIES COMMUNES DU GROUPE DE TRAVAIL.....	185
RÉFÉRENCES DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS	189
RÉFÉRENCES DU SOUS-COMITÉ DE PHILOSOPHIE	196
ANNEXE 1 : SYNTHÈSE DES DONNÉES RECUEILLIES DANS LES CAHIERS DE CONSULTATION DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS	198
CENTRES D'AIDE.....	199
MESURES D'AIDE À LA RÉUSSITE	200
CLASSEMENT	200
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	201
PRATIQUES ÉVALUATIVES.....	202
PRATIQUES LIÉES À LA LANGUE	203
COURS DE TRANSITION	204
LOGISTIQUE DU COURS	205
ANNEXE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU QUÉBEC	207
LA LITTÉRATURE INSTITUTIONNELLE EN PHILOSOPHIE.....	207

LES OUVRAGES DIDACTIQUES EN PHILOSOPHIE	207
LES THÈSES ET MÉMOIRES EN PHILOSOPHIE.....	208
LES RÉCITS DE PRATIQUES EN PHILOSOPHIE	208
LES RECHERCHES PAREA ET PERFORMA EN PHILOSOPHIE.....	210
LES ÉCRITS SUR LA PÉDAGOGIE COLLÉGIALE.....	211
AUTRES ÉCRITS PERTINENTS.....	211
ANNEXE 3 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS LIÉES À LA FORMATION GÉNÉRALE	213
ANNEXE 4 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS, LANGUE ET LITTÉRATURE	214
ANNEXE 5 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU SOUS-COMITÉ DE PHILOSOPHIE	223

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de la situation d'apprentissage selon le modèle proposé par Hérold (2019)	32
---	----

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Principes du groupe de travail	16
Tableau 2 : Recommandations pour revaloriser la formation générale.....	31
Tableau 3 : Recommandations de l'orientation n° 1	75
Tableau 4 : Recommandations de l'orientation n° 2	77
Tableau 5 : Recommandations de l'orientation n° 3	89
Tableau 6 : Recommandations de l'orientation n° 4	91
Tableau 7 : Recommandations de l'orientation n° 5	101
Tableau 8 : Recommandations de l'orientation n° 6	103
Tableau 9 : Recommandations liées à la compétence 4PH0 de la discipline Philosophie.....	119
Tableau 10 : Recommandations liées aux méthodes pédagogiques et aux habiletés de la pensée pour l'enseignement de la philosophie	127
Tableau 11 : Recommandations liées aux méthodes et aux stratégies d'évaluation	137
Tableau 12 : Recommandations liées au dépistage des personnes étudiantes	148
Tableau 13 : Recommandations liées à l'encadrement des personnes étudiantes.....	159
Tableau 14 : Recommandations liées à l'organisation et à la planification du cours	166
Tableau 15 : Recommandations liées au soutien et à la formation des personnes enseignantes	176
Tableau 16 : Recommandations liées à la sensibilisation à la spécificité de la philosophie	180
Tableau 17 : Tableau synthèse des recommandations liées à la formation générale.....	213
Tableau 18 : Tableau synthèse des recommandations du sous-comité de français, langue et littérature	222
Tableau 19 : Tableau synthèse des recommandations du sous-comité de philosophie	230

MISE EN CONTEXTE

PARES : PORTRAIT DU TAUX DE RÉUSSITE ET DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS

Le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 (PARES) est issu de la volonté du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) de favoriser l'accès aux études supérieures ainsi que la persévérance et la réussite des personnes étudiantes qui s'y engagent. Le PARES découle de différents travaux menés dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur.

Le PARES s'articule autour de quatre axes d'intervention qui s'accompagnent de diverses mesures visant à répondre aux enjeux soulevés par l'accès à l'enseignement supérieur, les transitions entre les différents ordres d'enseignement, la persévérance et la réussite des personnes étudiantes ainsi que le transfert des connaissances en matière de réussite étudiante.

Les travaux du groupe de travail sur les cours défis s'inscrivent dans le troisième axe du PARES, « Les initiatives en matière de persévérance et de réussite répondant aux besoins diversifiés de la communauté étudiante », et, plus précisément, dans la mesure 3.5 du même document, qui vise à « cerner les enjeux liés à la réussite de certains cours à l'enseignement collégial et [à] proposer des orientations susceptibles d'y répondre ».

Dans le PARES, on mentionne que certains acteurs du réseau de l'éducation supérieure soulèvent des préoccupations quant à la réussite des cours de formation générale, plus précisément le premier cours de français, langue d'enseignement et littérature, et le premier cours de philosophie. Ce faisant, le PARES indique qu'il est nécessaire de réfléchir aux enjeux propres à ce que l'on désigne comme des « cours écueils » (que l'on appellera plus tard des « cours défis ») et à la maîtrise de la langue française, afin de déterminer des pistes de solution qui pourraient y répondre. Pour ce faire, le MES a créé deux groupes de travail : un portant sur la maîtrise du français et l'autre, sur les « cours défis ».

MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES COURS DÉFIS

Le groupe de travail sur les cours défis s'est vu confier deux mandats :

- 1) proposer des recommandations pour améliorer la réussite du premier cours de français, langue d'enseignement et littérature, et du premier cours de philosophie au collégial;
- 2) proposer des recommandations pour valoriser la formation générale.

Dans la mesure où les disciplines de la formation générale représentées dans le groupe de travail ne correspondaient pas à l'ensemble de celle-ci, les sous-comités ont choisi de réfléchir surtout à ce deuxième mandat par l'intermédiaire de la valorisation de leurs disciplines en tant que constituantes de la formation générale.

DÉMARCHE DU GROUPE DE TRAVAIL

Le groupe de travail a mené ses travaux en suivant une démarche propre à la résolution de problème. Cette démarche s'est déclinée en sept phases :

- 1) réaliser une collecte de données afin d’appréhender au mieux la situation;
- 2) analyser la situation afin de dégager le ou les problèmes et leurs causes;
- 3) déterminer des critères permettant d’évaluer la qualité des pistes de solution retenues;
- 4) mener une phase d’idéation afin d’envisager diverses voies de résolution;
- 5) sélectionner, sur la base des critères de régulation (étape 3), les pistes d’action les plus appropriées;
- 6) élaborer les solutions de manière à proposer des possibilités d’opérationnalisation de celles-ci;
- 7) réguler les possibilités d’opérationnalisation de manière à s’assurer que celles-ci demeurent fidèles aux critères de qualité établis.

Cette démarche a permis de structurer le processus réflexif général du groupe dans son travail autour des différents mandats qui lui avaient été confiés. Elle a donné lieu à trois sections : une section commune, centrée sur la question de la formation générale; une section exposant les travaux du sous-comité de français (langue et littérature) et ses recommandations; et une section exposant les travaux du sous-comité de philosophie ainsi que ses recommandations.

PRINCIPES DIRECTEURS

Afin de baliser ses travaux et de s’assurer d’une compréhension commune dans le cadre de ses échanges, le groupe de travail s’est entendu sur certains termes et principes. Il a considéré important de partager ici les éléments à la base de son propos pour permettre aux personnes qui liront ce rapport de bien l’appréhender.

Le groupe de travail propose, tout d’abord, cette définition de l’**apprentissage** :

L’apprentissage est un processus qui se déroule tout au long de la vie. Il se fait non seulement en classe, mais aussi hors classe. On parle d’apprentissage non seulement lorsqu’il y a acquisition de nouvelles compétences, mais aussi accroissement des connaissances et des perspectives, création de nouveaux intérêts, maîtrise de nouveaux savoir-faire ou développement de savoir-être. La visée de l’apprentissage est de favoriser le développement global des personnes et de permettre la réalisation d’un potentiel ce qui peut impliquer, notamment :

- de contribuer au dévoilement, chez chaque personne, de toutes ses possibilités, tant en rapport avec elle-même et avec autrui qu’avec son milieu de vie;
- de développer la créativité, la pensée critique et la communication des personnes étudiantes;
- de développer la capacité d’apprendre tout au long de sa vie;
- de permettre aux personnes et aux sociétés de devenir meilleures, plus justes et heureuses.

Cette définition posée, le groupe de travail a adopté à l’unanimité **dix principes directeurs**. Ces principes ont guidé et soutenu toutes ses réflexions et ont également joué un rôle régulateur dans la sélection des recommandations. Ils s’inscrivent dans différentes perspectives, mais peuvent être regroupés en trois grandes catégories : principes généraux, principes collégiaux et principes éducatifs. Leur lecture permet de dégager à la fois la représentation qu’avait le groupe de travail quant à son devoir dans le cadre de son mandat (principes généraux), mais aussi la représentation qu’il avait de son devoir à l’égard du réseau collégial (principes collégiaux). Les principes éducatifs, quant à eux, exposent la vision du groupe de travail quant aux variables devant être considérées en tant que leviers pour favoriser l’apprentissage et la réussite éducative des élèves – éléments au cœur de son mandat.

TABEAU 1 : PRINCIPES DIRECTEURS DU GROUPE DE TRAVAIL

Principes généraux		
1	Formation générale	Globalement, la formation générale, telle qu'elle est conçue, n'a pas à être remise en question et doit être conservée afin de permettre l'atteinte de ses douze compétences et des trois visées du collégial.
2	Réussite	La réussite doit être envisagée dans une perspective éducative; conséquemment, elle ne se mesure pas uniquement sur le plan de la réussite scolaire. En ce sens, une personne peut échouer à un cours, mais avoir tout de même réussi à progresser dans son apprentissage. On parle de réussite lorsqu'il y a une progression de l'apprentissage.
3	Justice et équité	Toutes les personnes qui le désirent et qui respectent les conditions d'admissibilité peuvent accéder à l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, il importe de mettre en place des actions, des pratiques et des mesures équitables qui s'inscrivent dans une perspective d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) de manière à ce que toutes les personnes se sentent accueillies et respectées dans leur unicité, soient soutenues et valorisées et aient accès aux mêmes possibilités d'apprentissages.
Principes collégiaux		
4	Expertise et collaboration	L'expertise disciplinaire, didactique et pédagogique des personnes enseignantes est primordiale. Parallèlement, les personnes enseignantes font partie d'un système où il existe des personnes détenant des expertises complémentaires susceptibles de les soutenir dans leur rôle en enrichissant leur propre expertise. Dans une optique de collaboration visant à permettre l'atteinte des visées du collégial, chacun des acteurs du collégial a le devoir d'être ouvert aux savoirs et aux perspectives que peuvent amener ces expertises complémentaires, et cela, dans le respect de l'expertise spécifique de chacun et chacune.
5	Responsabilité partagée	Toutes les personnes travaillant dans le réseau collégial ont la responsabilité de contribuer à l'atteinte des visées de la formation collégiale. Cette responsabilité partagée s'incarne d'abord dans une responsabilité professionnelle. Le partage de ces responsabilités implique, par ailleurs, le respect des expertises et la collaboration (principe n° 4) entre les personnes de l'établissement. La responsabilité partagée suppose que l'organisation apporte tout le soutien nécessaire aux éducateurs et éducatrices. Cette responsabilité est aussi partagée avec les personnes étudiantes, qui sont les premières artisanes de leur propre apprentissage.

6	Autonomie des établissements et des groupes	Dans un esprit de décentralisation et d'autonomie, il importe d'offrir aux systèmes (établissements, programmes, départements) la flexibilité nécessaire au maintien et à l'amélioration du contexte d'apprentissage qu'ils offrent aux personnes étudiantes. Dans cette optique, il faut donner aux systèmes le pouvoir d'appliquer cette flexibilité et de réduire les obstacles rencontrés par celles-ci.
Principes éducatifs		
7	Transition secondaire-collégial en contexte de première session	En contexte de première session, toutes les parties prenantes des milieux secondaire et collégial ont un rôle essentiel à jouer afin de faciliter la transition secondaire-collégial et d'aider les personnes étudiantes à s'adapter aux études supérieures. Puisque la maîtrise du métier d'étudiant ou d'étudiante constitue le point de départ de la réussite en première session, il importe de mettre en place, dès l'entrée au collégial, des activités et des pratiques en classe qui favorisent un apprentissage progressif de ce métier.
8	Didactique	Étant donné la diversité des populations étudiantes du collégial, les personnes enseignantes, spécialistes de leur discipline, ont tout intérêt, en contexte de première session, à identifier et à enseigner les éléments permettant d'introduire les personnes étudiantes à leur culture disciplinaire respective. La maîtrise des éléments spécifiques à une culture disciplinaire peut être acquise par la pratique et l'expérience, mais est favorisée par l'explicitation de ces éléments en contexte d'enseignement.
9	Pédagogie	<p>Les approches et méthodes pédagogiques jouent un rôle dans l'expérience d'apprentissage des personnes étudiantes. Afin de favoriser l'engagement et l'apprentissage, ces approches et méthodes gagnent à s'inscrire dans trois axes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre d'une volonté d'EDI, varier les approches et méthodes pédagogiques; • Dans le cadre de cette variété, favoriser les approches et activités qui suscitent l'engagement et les attitudes positives devant le devoir d'apprendre; • Dans le cadre d'une transition secondaire-collégial bienveillante et d'un enseignement ouvrant l'accès aux études supérieures, favoriser les activités et mesures qui enrichissent et dynamisent la relation pédagogique.
10	Amélioration de la langue	Compte tenu du rôle que joue la langue dans toutes les compétences à acquérir au collégial et dans l'atteinte de ses visées, la responsabilité de son apprentissage est une responsabilité professionnelle et partagée. En ce sens, l'amélioration de la connaissance et de l'apprentissage de la langue doit être généralisée et intégrée à toutes les disciplines tout au long de la formation collégiale.

Tableau 1 : Principes du groupe de travail

CONCLUSION

Le groupe de travail a tenté de mener à bien les mandats qui lui ont été confiés avec toute la rigueur et la diligence possibles dans les limites qui étaient les siennes. C'est avec sincérité et humilité que ses membres présentent dans le reste de ce rapport le fruit de leurs démarches, les mécanismes qu'ils ont mis en place pour mener leurs réflexions et les recommandations qui ont découlé de leurs travaux.

REGARD RENOUVÉLÉ SUR LA FORMATION GÉNÉRALE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

SURVOL DE L'HISTOIRE DE LA FORMATION GÉNÉRALE

À la source des collèges d'enseignement général et professionnel, le modèle de l'« institut » préconisé dans le rapport Parent est tributaire du contexte propre au Québec des années 1960. S'il incarne les objectifs d'accessibilité et de démocratisation de l'éducation supérieure, largement partagés, quoiqu'avec plus ou moins de puissance, dans les sociétés occidentales d'après-guerre, il les teinte de l'imaginaire de « rattrapage » que les historiens et historiennes associent à la Révolution tranquille. Ici, en plus de devoir anticiper les besoins d'une population étudiante issue de la plus formidable vague démographique de l'histoire, il fallait réinventer un système d'éducation sous-développé, majoritairement confessionnel et privé.

En quête de modèles, les membres de la commission Parent observeront dans les systèmes existants, notamment en Amérique du Nord, des difficultés particulières relevant de la transition entre le niveau secondaire et universitaire, lesquelles heurtaient de plein fouet le principe d'accessibilité et le « droit de chacun à la meilleure éducation possible » (Rapport Parent, 2004[1966], paragr. 16) à l'origine de leur réflexion. L'idée d'un ordre intermédiaire exclusif, non concurrent à l'université, fait son chemin de manière à consolider les apprentissages fondamentaux acquis dans un niveau secondaire à inventer sous le signe de la polyvalence, inspiré des *high schools* américains et des établissements de « primaire supérieur » mis en place sur le territoire québécois. Il aura également pour mission de permettre un enseignement universitaire plus spécialisé, le dégageant de la fonction d'assurer une formation générale initiale, rôle qui lui sied déjà mal dans la seconde moitié du XX^e siècle.

Cette formation « fondamentale », pour respecter le vocabulaire de l'époque, sera confiée aux instituts. Niveau « complet en lui-même » (Rapport Parent, 2004[1964]-a), le système collégial québécois réunira les 12^e et 13^e années d'études pour les élèves prédisposés à un enseignement supérieur dont on prend compte de toute l'importance. Fortement inspiré des *junior colleges* américains, il aura pour particularité de faire se côtoyer des élèves se destinant à une formation préuniversitaire ou professionnelle « technique » à l'intérieur d'un même cheminement de cours « fondamentaux ». Ancré dans un imaginaire humaniste moderne, ce parti pris de la « polyvalence », revendiqué par la commission Parent à une époque de séparation franche entre humanités et cours scientifique, peut toujours sembler pertinent, à quelques termes près :

Si l'on a pu pendant longtemps favoriser presque exclusivement un certain type de culture intellectuelle, à savoir la culture des humanités, cela résultait du peu de développement des connaissances scientifiques en même temps que de la forme de la société. L'éclatement de l'univers des connaissances, par suite du progrès des sciences expérimentales, du développement de la technologie et de l'avènement de la culture de masse, oblige à concevoir une nouvelle synthèse de l'humanisme, largement ouverte, accueillante à toutes les formes de pensée et d'expression. [...] Tout aussi bien les unes que les autres, la technologie, la connaissance littéraire ou philosophique, la discipline scientifique ou l'expression artistique, constituent des rapports de l'homme avec le réel, des modes de contact avec des êtres, et supposent l'utilisation d'aptitudes et de qualités humaines variées; toutes ces démarches peuvent être sources de culture et d'humanisme, c'est-à-dire contribuer au plein épanouissement de la personne (Rapport Parent, « Pluralisme de la culture », 2004[1966], paragr. 7).

Dès sa genèse, la formation collégiale s'articule à une conception de l'éducation qui met de l'avant l'importance d'offrir à la personne étudiante le contexte nécessaire à la pleine reconnaissance de son potentiel, lequel, sans nier la nécessité de lui associer une finalité économique, lui demeure irréductible. L'institut devra compter un nombre suffisant d'élèves pour s'assurer que l'on puisse constituer, dans une certaine mesure, un milieu qui soit propice au développement personnel et professionnel; ce nombre, par ailleurs, garantira la possibilité d'offrir suffisamment d'options, condition que l'on rattache aux impératifs d'orientation et de motivation pour de jeunes adultes en âge de préciser leurs aspirations et d'en définir un projet de formation (CSE, 2019).

Ce projet sera structuré en trois ensembles : « matières de base obligatoires pour tous, matières orientées vers la future carrière de l'élève et cours connexes, enfin cours dans d'autres domaines » (Rapport Parent, 2004[1964]-a). Les premières, quant à elles, sont jugées inévitables afin de répondre à la mission d'assurer l'approfondissement de formation fondamentale nécessaire à la poursuite d'études universitaires ou à l'accomplissement d'une fonction d'ordre technique supérieure dans le monde du travail. Il est, de plus, rappelé qu'une spécialisation trop précoce risquerait de brimer la possibilité de développement de la personne. Le nombre de leurs cours n'en sera pas moins ramené à un minimum par rapport à ce qu'il est appelé à être au secondaire, de manière à garantir la marge de choix mentionnée précédemment.

Des quatre disciplines recommandées par le rapport Parent, langue maternelle (qui inclut sa littérature, notamment « canadienne », dont on suggère de tirer, « en partie », une « sorte d'anthropologie culturelle ou de psychologie nationale »), éducation physique, philosophie et deuxième langue, pouvant être le français ou l'anglais, « si la connaissance de la langue seconde canadienne est jugée insuffisante », seules les trois premières constitueront le cursus de la formation obligatoire au programme des premières années du cégep. Dans le réseau francophone, il faudra attendre la réforme Robillard pour assister à l'introduction de deux cours d'anglais. Composée de quatre cours par discipline¹, pour un total de douze, ce curriculum, à l'origine de ce que l'on appelle aujourd'hui la formation générale commune et propre, se veut déjà représenter environ une année d'études, soit l'équivalent de près de la moitié d'un programme préuniversitaire et du tiers d'un programme technique.

La cohérence des cours et de leur disposition en programmes sera assurée de manière globale par *L'Annuaire de l'enseignement collégial*, auquel succéderont, à compter de l'année scolaire 1971-1972, les *Cahiers de l'enseignement collégial*, qui ajouteront un peu plus d'informations pour la plupart des disciplines (description plus détaillée, recommandations d'ordre pédagogique, répartition du travail, bibliographie sommaire, etc.). C'est sous cette forme, essentiellement, que se présentera la formation générale de 1967 à 1993, résistant aux volontés circonstanciées de changement. À titre d'exemple, on cherchera, un temps, à adjoindre d'autres disciplines, ouvrant la formation obligatoire aux mathématiques et aux sciences sous prétexte de mieux tendre vers l'idéal de polyvalence (rapport Roquet, 1970). Proposant, dans un même ordre d'idées, d'ajouter un cours de mathématiques aux élèves des programmes qui n'en comportent aucun, et un cours d'art, voire une activité artistique à ceux qui n'en comptent aucun dans leur cheminement, le livre blanc *Les collèges du Québec : nouvelle étape* (MEQ, 1978) avancera également le projet de retirer quatre unités à la formation complémentaire pour ajouter un cours de civilisation québécoise et un autre d'économie contemporaine.

¹ Cette équité est toutefois rompue sur le plan des unités, lesquelles se traduisent en heures de travail à répartir en périodes magistrales, de laboratoire et d'activités hors classe : langue et littérature et philosophie comptent 8 unités, contre 2 2/3 pour éducation physique.

Les cours obligatoires de langue et de littérature étaient, au départ, essentiellement structurés par genre : poésie, théâtre, roman, essai et linguistique. Chaque établissement pouvait décider de les regrouper en deux séries distinctes de quatre cours. La première concernait l'intégration de la linguistique, pour un tiers du contenu, dans chacun des autres cours (« poésie et linguistique », « théâtre et linguistique », etc.); la seconde proposait plutôt le choix d'une suite de quatre cours aux objets distincts, lesquels débutaient par la linguistique. Cette organisation avait pour objectif le développement de l'« attitude littéraire », définie comme « une ouverture au sens poétique de la réalité », et visait à « initier l'étudiant à une lecture polyvalente du monde [...] en accroissant la richesse de sa perception et de son interprétation de la réalité » (*Cahiers de l'enseignement collégial*, 1971-1972). Dans les années 1980, la littérature est progressivement diluée par la vogue des théories de la communication dans un projet de formation résumé par sa focalisation sur deux objets d'études, la « langue » et les « discours », « qu'ils relèvent de la littérature ou de la communication courante » (*Cahiers de l'enseignement collégial*, 1984-1985). Toujours abordée par genre dans l'une ou l'autre de quatre « orientations » proposées (« Langue, littérature et société », « Lecture, analyse et production », etc.), la discipline se retrouve toutefois dans une séquence établie par les établissements et les départements à partir d'une liste de treize cours, dont les intitulés annoncent l'angle didactique et pragmatique, voire sociocritique : « Discours narratif », « Discours poétique », « Littérature et société québécoise », etc. Peu à peu, cette marge de sélection entraînera une dispersion manifeste, que l'on peut juger problématique pour la finalité de cours obligatoires, dispersion à laquelle cherchera à répondre la réforme Robillard.

Spécificité du collégial québécois francophone qui contribue à l'incidence culturelle et sociale de sa formation générale, les cours de philosophie, quant à eux, sont d'entrée de jeu pensés pour être introduits en première année du collégial. Se plaçant sous le patronage de Bertrand Russell, les auteurs du rapport Parent joignent à la visée moderne d'émancipation de la discipline une mission de défense contre les dérives de la société technique, selon les termes usités depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale :

La philosophie doit protéger l'esprit contre les mythes, contre les conformismes, le garder des glissements aveugles, l'empêcher de se laisser submerger ou enliser dans la société technique et la civilisation de masse de notre temps. Celui qui réfléchit méthodiquement reste une personne autonome, désire que l'intelligence domine les forces matérielles qui font de plus en plus pression sur les existences (Rapport Parent, 2004[1964], paragr. 927).

Cette mission doit s'accomplir par le biais d'une pédagogie essentiellement active, qui s'inspire des questionnements des élèves et les guide dans une démarche qui leur est propre. À une première année de cours obligatoires réservée à l'éveil et à l'expérience de la pensée philosophique, appuyée de préférence par des sources originales, et non des manuels, devrait succéder une année de cours-options, établis selon les programmes et les préférences des élèves. La description présente dans l'édition 1971-1972 des *Cahiers de l'enseignement collégial* semble confirmer, au moins sur papier, la fortune du modèle, qui distingue cours « communs » (« La pensée et la réflexion », « La relation au monde », « La condition humaine » et « La conduite humaine ») et cours dits « de concentration », que l'on associerait aujourd'hui à la formation spécifique et complémentaire. À l'orée des années 1990, les cours « communs » ont adopté des intitulés qui évoquent déjà ceux qu'ils arboreront après le choc de la réforme Robillard.

Les innovations de la réforme, annoncées dans le document *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (MESS, 1993), sont multiples, de l'introduction de l'approche par compétences à l'évaluation des mécanismes d'assurance-qualité de l'enseignement, en passant par l'instauration des sessions d'accueil et d'intégration. En ce qui concerne plus spécifiquement la formation générale, outre la modification de fond entraînée par le changement de paradigme pédagogique, elle en signe la première refonte majeure depuis la création des cégeps. À terme, la formation générale, reconduite au même nombre d'unités, se déclinera désormais selon les trois composantes que l'on

connaît : « commune », « propre » et « complémentaire ». Sous prétexte de répondre aux préoccupations – éternelles et cycliques – touchant la qualité du français écrit et aux exigences accrues de compétitivité dans un contexte de mondialisation, on prétendra, en ce qui concerne la formation générale commune, la « réactualiser et [la] renforcer [...] : précision des objectifs communs, renforcement de la maîtrise de la langue maternelle, ouverture aux langues secondes et autres, enrichissement du “fonds culturel commun”, meilleure intégration aux programmes, nombreuses interrogations sur les objectifs et la place relative de la philosophie et de l’éducation physique [...] » (MESS, 1993, p. 7).

Ces « interrogations » auront essentiellement comme *réponses* la suppression d’unités dans ces dernières disciplines, qu’elles recouvreront partiellement en 1995, au détriment de la formation générale complémentaire, désormais limitée à la moitié de ses unités initiales. Outre l’introduction de la discipline langue seconde dans les composantes « commune » et « propre », c’est peut-être la discipline langue d’enseignement et littérature qui aura subi les transformations les plus profondes, passant de l’orientation « langue et discours », évoquée plus haut, à un retour momentané à l’histoire littéraire, qui perdure dans le réseau en dépit de l’abrogation de la prescription touchant les courants littéraires dans les devis, au-delà de leur mention dans les buts disciplinaires. Désormais alignés en direction d’une épreuve uniforme qui se met en place dans les années succédant au renouveau, ces derniers, détaillant plus les étapes menant à la production de l’évaluation terminale de chacun des cours – une dissertation, essentiellement, pour les trois premiers cours de littérature –, s’inscrivent dans une séquence relativement homogène dans le réseau.

Pour sa part, la référence à la notion de « fonds culturel commun », toujours bien vivante dans la culture de l’enseignement collégial, ne sera pas reconduite dans les documents ministériels encadrant la formation générale au tournant des années 2010. On la retrouvait auparavant parmi la « triple finalité » de la formation générale : « l’acquisition d’un fonds culturel commun, l’acquisition et le développement d’habiletés génériques et l’appropriation d’attitudes souhaitables » (MELS, 2012; Deshaies, 2013). Sans plus la définir, on en précisait ensuite les buts, pour ensuite détailler les intentions éducatives de chaque discipline. Dans la logique d’un rebrassage conceptuel que l’on peut considérer comme plus conforme à l’approche adoptée une vingtaine d’années plus tôt, le projet de formation collégiale s’oriente désormais dans sa globalité par des visées et des compétences communes, de même que des buts spécifiques à chaque discipline de la formation générale.

SURVOL CRITIQUE SUR LES DISCOURS ENTOURANT LA FORMATION GÉNÉRALE DEPUIS LA CRÉATION DES CÉGEPs

La formation générale a été l’objet de nombreux débats depuis la création du réseau collégial. Il est intéressant de noter que dans les discussions à son sujet, les premiers cours de français et de philosophie ont souvent été identifiés comme posant des défis à plusieurs personnes étudiantes. En effet, en 2004, la Commission d’évaluation de l’enseignement collégial (CEEC) fait un examen de la mise en œuvre de la formation générale commune. Cet examen « montre, entre autres, des taux d’échecs particulièrement élevés pour les premiers cours de langue d’enseignement et littérature ainsi que pour le premier cours de philosophie. De plus, ces échecs auraient, selon la CEEC, des incidences importantes sur l’obtention du diplôme. Elle signale aussi des problèmes liés à l’évaluation des apprentissages et à l’intérêt des élèves, tout particulièrement » (p. 68). Le Conseil supérieur de l’éducation (CSE) (2004), en réponse à ce constat, note le problème tout en étant d’avis que les disciplines ne peuvent être tenues

responsables de cette situation. Dans ce même rapport², le CSE fait un survol historique des débats ayant entouré la formation générale entre le rapport Parent et 2001, survol duquel émergent quatre principales récurrences :

- Critique des corps professoraux de la formation générale et de la formation spécifique, respectivement pour leur peu d'efforts pédagogiques et leur peu de valorisation de la première;
- Remise en question de la légitimité des cours de littérature par rapport à une formation en langue;
- Remise en question de la légitimité des cours de philosophie par rapport aux autres disciplines des *humanities*;
- Propositions visant à améliorer la motivation des élèves par rapport à la formation générale, notamment par le moyen d'une offre de choix de cours.

Cette section du rapport de la CSE se clôt sur ce constat : « Entre 1966 et 1993, différents comités et organismes se sont penchés sur la formation générale en s'attaquant presque toujours aux mêmes questions (sa pertinence, sa composition, ses approches, son caractère commun), en formulant des propositions similaires, mais en faisant toujours face à un refus de changement » (p. 69).

Au regard des débats actuels entourant la formation générale et, plus spécifiquement, les cours de français et de philosophie, le groupe de travail est forcé de reconnaître qu'il y a de la redondance dans les discussions, et ce, depuis près de 60 ans.

Le groupe de travail ne s'étendra pas sur ces questions, qui ont déjà fait couler beaucoup d'encre, si ce n'est pour formuler ces quelques constats.

En ce qui concerne la question des critiques mutuelles des corps professoraux, le groupe de travail est d'avis que l'on ne peut voir ces reproches que comme le symptôme d'une collaboration peu fructueuse.

En ce qui concerne la légitimité des deux disciplines, ces questions seront abordées dans les sections de chaque sous-comité.

En ce qui concerne les cours au choix, le groupe de travail note que les discours sur le sujet reposent parfois sur une interprétation variable. Certains le comprennent au sens d'une modification des devis pour instaurer un modèle à la carte semblable à celui que l'on retrouve dans le secteur anglophone avec les *humanities*. À cet égard, le groupe de travail s'oppose à cette avenue. L'autre sens attribué à cette proposition est celui d'offrir des choix de cours à l'instar de la formule qui existe déjà dans les cours d'éducation physique. Le groupe de travail note que cette possibilité est déjà envisageable dans le cadre des devis actuels, et est donc d'avis que cette décision revient aux communautés collégiales locales dans les limites de leurs désirs et des possibilités.

Le survol de l'histoire de la formation générale de même que celui des critiques récurrentes que l'on constate dans les discours sur celle-ci nous mènent à envisager l'idée que la formation générale gagnerait à être abordée dans une perspective renouvelée.

² Conseil supérieur de l'éducation (2004). [Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial.](#)

REGARD RENOUVELÉ SUR LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA CULTURE GÉNÉRALE

L'enseignement supérieur peut offrir aux individus et aux sociétés une profondeur et une largeur de vue qui font défaut au présent, inévitablement myope. Les êtres humains ont besoin de sens, de compréhension, de perspective tout autant que de travail. La question ne devrait pas être de savoir si nous pouvons nous permettre de croire à ces objectifs par les temps qui courent, mais si nous pouvons nous permettre de ne pas le faire (Drew Faust, dans *Les Émotions démocratiques*, p. 157).

CULTIVER L'HUMANISME

Sans renier les bases actuelles de la formation générale ni ouvrir le débat sur une restructuration possible ou nécessaire, le groupe de travail s'est interrogé sur les moyens d'accroître l'incidence de celle-ci sur notre société contemporaine. Comment lui donner une résonance dans tous les domaines de la vie, l'amener à dialoguer avec nos institutions existantes et la faire résonner au-delà des murs de l'école? Comment insuffler à la formation générale l'élan nécessaire pour qu'elle imprègne les réunions familiales, la place publique et les discours officiels?

Afin d'enrichir son point de vue sur la formation générale, le groupe de travail s'est inspiré, entre autres sujets, des perspectives sur l'éducation proposées par deux figures majeures de la philosophie politique et de la sociologie contemporaine : Martha Nussbaum et Edgar Morin. Ces lectures, jumelées à d'autres idées défendues notamment par Yvon Rivard et Normand Baillargeon, ont donné lieu à plusieurs pistes de réflexion susceptibles de valoriser la formation générale tout en préservant son essence actuelle et son intégrité.

Le constat initial de ces auteurs et de cette autrice est d'abord celui d'une tendance mondiale à privilégier une éducation axée sur la compétence technique, la force du marché et la recherche du profit au détriment de la connaissance humaniste, de l'imagination créatrice, de la pensée critique. Depuis les débuts de « la crise de l'éducation », annoncée pour la première fois en 1961 dans le célèbre article de Hannah Arendt intitulé « *The Crisis in Education*³ », l'enseignement des humanités ne cesse de subir une répression constante, ce qui force ses défenseurs à réaffirmer ses potentialités formatrices, sa place, son rôle et sa nécessité. C'est d'ailleurs la triste situation dans laquelle se retrouve la formation générale.

Selon Martha Nussbaum, le modèle de développement économiste de l'éducation serait en train d'altérer en profondeur l'équilibre de nos démocraties ainsi que nos valeurs citoyennes : « Si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et le succès d'autrui » (Nussbaum, 2020, p. 10). Edgar Morin croit aussi, pour sa part, que la structure actuelle des programmes qui encouragent une sorte de lobby disciplinaire et une parcellarisation des connaissances en disciplines contribue à l'effritement de la culture humaniste et au problème de l'inculture générale.

Pour braver les enjeux de cette crise, Nussbaum et Morin formulent tous deux un certain nombre de principes tournés vers une éducation profondément humaine et ancrée au sein d'un univers culturel et symbolique riche dans lequel le monde s'est bâti.

³ Entre 1954 et 1964, Hannah Arendt rédige une série d'articles recueillis d'abord dans *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* (New York, 1961-1968). Cet ouvrage est traduit en français par un collectif de traducteurs et publié en 1972 aux éditions Gallimard : *La crise de la culture*.

FORMER DES CITOYENS ET CITOYENNES DU MONDE

Dans *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle* (2011), Martha Nussbaum aborde plus spécifiquement le rôle des arts et de la culture dans la formation des citoyens et citoyennes qui, selon elle, nous rendent plus humains et contribuent à combattre les facteurs répressifs de notre société contemporaine, tels le désir narcissique de domination, la stigmatisation, la discrimination et la violence. Nussbaum défend ainsi les principes d'une éducation morale et citoyenne qui vise à promouvoir, dans un esprit démocratique centré sur le respect de l'altérité, le droit à la vie, à la liberté et à la recherche du bonheur. Pour que ces objectifs soient atteints, elle soutient que certaines capacités essentielles doivent être développées tout au long de la formation, dont la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui, à reconnaître l'égalité des droits de nos concitoyens et concitoyennes malgré leurs différences, à envisager une multitude de problèmes complexes qui marquent la trajectoire d'une vie ou à percevoir notre pays comme une partie intégrante du monde (p. 37, 38).

Les aspects humanistes de la science et des sciences sociales, tels que l'imagination, la créativité, l'art, la pensée critique, la connaissance et la culture générale, jouent un rôle crucial dans le développement de ces capacités. Ainsi, l'école, à travers les arts et les humanités, a la responsabilité de développer chez les personnes étudiantes la capacité à adopter le point de vue des autres, à traiter la vulnérabilité humaine sans honte, à porter une attention bienveillante envers autrui, à surmonter la tendance à l'exclusion des minorités, à contrer les stéréotypes par l'enseignement de faits réels et à promouvoir la responsabilité, la pensée critique et le courage nécessaire pour exprimer des opinions divergentes (p. 61).

Dans son ouvrage, Nussbaum présente également les expériences pédagogiques de divers éducateurs, mettant l'accent sur l'autonomisation des personnes étudiantes, l'importance de la sympathie et de l'affection dans la relation pédagogique, le développement émotionnel, le jeu, la poésie, l'exposition à différentes cultures, les beaux-arts, la danse, l'interdisciplinarité, l'enseignement actif et la coopération.

En somme, l'ouvrage de Martha Nussbaum offre une réflexion stimulante sur le pouvoir des arts et des humanités dans la formation des personnes citoyennes du XXI^e siècle, soulignant l'importance de cultiver nos habiletés et nos émotions démocratiques pour construire des sociétés plus justes et respectueuses des droits et de la diversité. Ce sont là des objectifs qui nous semblent tout à fait compatibles avec la constitution actuelle de la formation générale.

REPENSER LE SILENCE

Ces idées ne sont pas sans nous rappeler également certains travaux récemment développés sur le *care*, aujourd'hui doté d'une dimension pluridisciplinaire et politique qui aspire à transformer les conceptions sociales dominantes (Bougault et Perrault, 2015). Depuis *In a Different Voice* (Gilligan, 1982), le *care* est couramment associé au langage, à la parole, et réciproquement, au silence et à l'écoute. Le *care* invite à la parole, à l'affirmation de soi, à l'expression de ses besoins tout comme il exige l'écoute et la compréhension de l'autre dans une perspective d'accompagnement et de relation d'aide. En pédagogie, plus particulièrement, le *care* se caractérise par « l'établissement d'une relation authentique entre l'enseignant et l'apprenant, relation empreinte d'attention à la fois soucieuse et affectueuse » (Rousseau et Bergeron, 2014).

Dans « Repenser la “voix”, repenser le silence », Bougault (2015b) établit un lien entre le *care* et l'œuvre de Simone Weil, qui nous dicte en quelque sorte les principes d'une éducation fondée sur la sollicitude et la bienveillance :

Il faut d'abord que l'éducation publique soit telle qu'elle lui fournisse, le plus possible, des moyens d'expression. Il faut ensuite un régime, pour l'expression publique des opinions, qui soit défini moins par la liberté que par une atmosphère de silence et d'attention où ce cri faible et maladroit puisse se faire entendre. Il faut enfin un système d'institutions amenant le plus possible aux fonctions de commandement les hommes capables et désireux de l'entendre et de le comprendre (*Étude pour une déclaration des obligations envers l'être humain*, p. 16).

On trouve ainsi dans les œuvres d'art et d'humanité des occasions infinies de « repenser les voix d'autrui et du silence », d'apprendre la sollicitude et de comprendre les vies intérieures. Les composantes de la formation générale proposent effectivement plusieurs objectifs d'apprentissage qui permettent d'agir concrètement sur la dimension affective de la personne apprenante, sur son unicité, son histoire personnelle et son pouvoir d'agir (MES, 2017; Rousseau et Bergeron, 2014).

Dans *Un monde vulnérable* (2009), Joan Tronto nous rappelle que nous sommes des êtres vulnérables, et que cette vulnérabilité est au centre de la condition humaine. Au lieu de chercher à dépasser cette condition, le *care* nous rappelle que nous sommes toutes et tous interdépendants, et que cette interdépendance nous engage à la sollicitude et à l'ouverture aux autres. Cette idée d'interdépendance, centrale dans l'éthique du *care*, se retrouve dans les réflexions de bell hooks⁴, pour qui la voix de la personne enseignante ne saurait être suffisante. Pour hooks, une pédagogie engagée, et donc réellement libératrice, valorise nécessairement les voix des personnes étudiantes. En effet, dans *Apprendre à transgresser* (2019), hooks insiste sur l'importance de l'échange en éducation :

Lorsque l'éducation constitue vraiment une pratique de la liberté, les étudiant·es ne sont pas les seul·es à qui on demande de partager, de se confesser. La pédagogie engagée ne cherche pas uniquement à rendre les étudiant·es responsables et autonomes. N'importe quelle classe employant un modèle holistique d'apprentissage sera aussi un lieu où les enseignant·es grandissent, où ils sont responsabilisé·es et valorisé·es (hooks, p. 25-26).

Tout comme les visées du *care*, la formation générale permet de « maintenir, [de] perpétuer et [de] réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto, J. C., 2008, p. 244). Or, ce monde est tissé par le langage. Prendre soin du monde équivaut donc à prendre soin de la langue, de celle que l'on parle, de celle que l'on écrit, mais aussi de celle que l'on écoute et de celle que l'on se fait lire. Comme la santé de la langue incombe prioritairement à la formation générale, c'est d'elle aussi que relève le soin d'une société plus juste et équitable par la formation citoyenne qu'elle opère.

RECEVOIR DES CHOCS

Pour que cette lecture et cette écoute sensible de l'œuvre littéraire, artistique, philosophique, humaniste se concrétisent, il faut toutefois emmener la personne étudiante à faire taire en elle le tumulte de la pensée dominante pour lui permettre de penser, de voir, d'écouter autrement ou plus lentement afin de ressentir les chocs que les savoirs plus grands qu'elle peuvent lui offrir. Ces chocs qui nous révèlent la beauté, l'étrangeté ou la complexité du réel sont le plus souvent provoqués par des choses familières que l'on perçoit comme pour la première fois, à la faveur d'un souvenir, d'un événement, d'un rapprochement entre deux choses.

⁴ Signalons que bell hooks refuse l'utilisation de majuscules dans l'écriture de son nom.

Dans ses ouvrages *Aimer. Enseigner* et *Le chemin de l'école*, Yvon Rivard met en évidence l'importance d'enseigner aux élèves à revivre ces chocs dont les œuvres procèdent et à transformer ces expériences en une force créatrice : la personne ainsi confrontée à une nouvelle vision des choses et même à ce qui la dépasse voit naître en elle le désir de mieux se comprendre et de mieux comprendre sa relation aux autres en développant et en multipliant ces actes de connaissances qui se produisent chaque fois qu'elle découvre que le réel n'est pas toujours ce qu'elle croyait.

La formation générale vise à transmettre les connaissances de l'humanité depuis ses assises historiques, culturelles et artistiques. Mais elle vise surtout à susciter des expériences chez les personnes étudiantes, et ce, en les confrontant à la transmission de vécus surprenants, libérateurs et exemplaires. Celles-ci permettent aux personnes étudiantes de transcender, voire de renouveler leurs conditionnements culturels en provoquant en elles des questions existentielles et en libérant leur imagination. Or, cette transmission ne peut avoir lieu sans la médiation de la personne enseignante qui, en formation générale, a précisément la responsabilité de créer les conditions qui soutiennent et entretiennent cette transformation essentielle d'intégration sociale chez la personne étudiante.

ENSEIGNER À VIVRE

Cette idée n'est pas sans rappeler la mission essentielle de l'éducation telle qu'elle a été envisagée par Edgar Morin dans son *Manifeste pour changer l'éducation* : enseigner à vivre, à bien vivre, à mieux vivre (Morin, 2011). Fondée sur le développement de la pensée complexe et sur l'épistémologie, la réflexion que propose Morin s'appuie sur une vaste culture qui sait croiser la philosophie, la littérature, la psychologie, l'histoire, l'économie et l'anthropologie. La méthode qu'il construit, basée sur le diptyque comprendre-agir, vise plusieurs objectifs :

- dépasser l'incompréhension entre les structures de pensée;
- permettre à chaque individu d'acquérir une meilleure autonomie;
- développer chez l'élève les facultés de compréhension d'autrui;
- se prémunir contre l'illusion et mieux estimer l'erreur;
- affronter les problèmes du « vivre » et les incertitudes de la vie.

Pour atteindre ces buts, voire dans la primaire possibilité de les vouloir comme projet éducatif, il ne suffit pas de transmettre des connaissances ou des techniques. Il est en effet nécessaire de cultiver chez la personne étudiante, d'abord et en amont, le point de vue de l'apprenant curieux et l'ouverture à sa propre perfectibilité. Comment le faire autrement qu'en l'invitant à la lecture de textes fondateurs sur l'idée d'humanité? Comment le faire autrement, en tant que personne enseignante, qu'en cherchant à faire parler au présent la tradition humaniste? Pour aider les personnes étudiantes à appréhender les problèmes contemporains dans leur globalité et leur complexité, Morin propose également une approche transdisciplinaire qui permet d'échapper à la causalité linéaire. Le système d'éducation actuel « oblig[e] d'apprendre au sein de catégories isolantes » (p. 77). Or, « ce que l'enseignant devrait apprendre, pour pouvoir l'enseigner [...] c'est un mode de connaissance qui relie » : apprendre à relier les savoirs dispersés dans chaque discipline, à situer les notions et les concepts au sein d'un système, à saisir la complexité du réel. La réforme de la pensée suggérée par Morin « ne vise pas à nous faire annuler nos capacités analytiques ou séparatrices, mais à y adjoindre une pensée qui relie » (p. 77).

Pour « enseigner la condition humaine et l'identité terrienne », il est également nécessaire d'aborder en classe les problèmes fondamentaux et les thèmes du « savoir vivre » dans notre civilisation, actuellement absents des programmes éducatifs. Cela peut inclure, par exemple, la vie urbaine, l'éducation aux médias, l'altérité et les

solidarités. Selon Morin, tout enseignement devrait nécessairement relier les connaissances transmises à l'existence humaine et à la vie.

Enfin, cela implique aussi la nécessité de passer par l'enseignement du doute, de l'échec, de l'incertitude et du désordre. Vivre, c'est résoudre des conflits, faire face à l'erreur, régler des problèmes, élucider des énigmes. L'énigme de la vie « bonne » devient alors le point déclencheur de la réflexion et du travail. De même, l'imagination et la pensée créatrice jouent un rôle indispensable dans la formation humaniste et c'est pourquoi la création devrait cesser d'être considérée comme une discipline ou une compétence connexe pour devenir matrice et guide dans l'enseignement.

LE DEVOIR DE TRANSMISSION

Comme nous le rappelle Normand Baillargeon dans *Liliane est au lycée*, l'éducation demeure le principal vecteur de la transmission culturelle et, bien entendu, la formation générale joue un rôle capital en ce sens. Les vertus de la culture générale sont nombreuses et participent au grand projet de société qui est le nôtre :

La culture générale transforme profondément la personne qui la possède en enrichissant sa connaissance du monde et le vocabulaire dont elle dispose pour le décrire. L'élargissement des perspectives que procure la culture générale nous libère de l'ici et du maintenant, nous amène à reconnaître la fragilité et la faillibilité de notre savoir, à rester humbles devant l'étendue de l'expérience humaine et à adopter une attitude critique permettant de cultiver le doute à l'égard de ce qui est donné pour vrai et établi (Baillargeon, 2011).

Bref, la formation générale doit passer nécessairement par ce devoir si important de transmission de la tradition culturelle, démocratique et humaniste.

RECOMMANDATIONS POUR REVALORISER LA FORMATION GÉNÉRALE

Les perspectives historiques et critiques dégagées dans le cadre des échanges du groupe de travail ainsi que les lectures et pistes de réflexion partagées ont permis de faire certains constats et de formuler des recommandations en faveur d'une **revalorisation de la formation générale**.

PREMIÈRE RECOMMANDATION : REPENSER LA PLACE DE LA CULTURE HUMANISTE ET DES ARTS DANS LA FORMATION GÉNÉRALE

Les réflexions portées par ces textes nous invitent d'abord à **repenser la place de la culture humaniste et des arts dans la formation générale en les faisant valoir comme piliers fondamentaux de l'éducation et de l'enseignement collégial**. Nous croyons en la nécessité de donner une plus grande place aux éléments de culture, aux savoirs et à la connaissance, à la lecture et à la pensée critique, qui sont le ciment de la formation générale. Ce sont les éléments de culture propres aux quatre disciplines de cette dernière qui nous lient les uns aux autres, nous protègent, nous élèvent comme citoyens et citoyennes et rendent notre société meilleure.

Notre groupe de travail croit ainsi en la nécessité de **renforcer la compréhension et la connaissance des visées de la formation collégiale** qui porte bien cet idéal humaniste. Nous invitons tout le milieu de l'enseignement à « se faire défenseur et promoteur de la culture » (p. 68), comme le souligne Morin, et à agir comme passeur culturel afin de favoriser l'acquisition de savoirs et de connaissances durables.

Notre groupe de travail croit également en la pertinence d'**accroître l'apport des arts et de la création dans les disciplines de la formation générale** par l'exploration, par exemple, de diverses formes d'expressions artistiques, par la multiplication des occasions de mettre les personnes étudiantes en contact avec des œuvres d'art et des artistes ou par l'expérimentation de processus de création variés. Une interprétation plus souple et plus flexible des devis actuels permet d'engager les populations étudiantes dans des activités à caractère culturel ou artistique favorisant l'exercice de la créativité, qui d'ailleurs est l'un des buts communs de la formation générale. La création en classe soutient en outre le développement de l'imaginaire, de la sensibilité esthétique et émotionnelle et de la subjectivité humaine, qui sont des capacités essentielles pour composer avec la vie.

DEUXIÈME RECOMMANDATION : MENER UNE CAMPAGNE DE COMMUNICATION SOCIÉTALE

Nous croyons, par ailleurs, que le MES et tout l'appareil politique ont aussi un rôle important à jouer dans la défense de la culture humaniste et de ses potentialités formatrices. En ce sens, nous recommandons la mise sur pied d'**une campagne de communication sociétale pour valoriser la formation générale, réaffirmer sa valeur, sa place et la signification de ses composantes, afin de favoriser un réel changement d'attitude du grand public**.

TROISIÈME RECOMMANDATION : TRANSPOSER LES VISÉES DE LA FORMATION GÉNÉRALE HORS DE LA CLASSE

Afin de favoriser le développement de citoyennes et citoyens polyvalents, responsables et capables d'empathie, le groupe de travail a également exploré la possibilité que soient renforcés les liens entre les disciplines de la formation générale et la société immédiate. Inspirés par la défense enthousiaste de Martha Nussbaum des humanités comme

ferment de la démocratie, nous croyons plausible l'idée que certaines activités d'apprentissage en formation générale soient expérimentées dans d'autres contextes que celui de la salle de classe, de l'espace public au lieu culturel, et qu'elles suscitent ainsi un rapprochement avec les gens, la rue, le vivre-ensemble. **C'est dans cette perspective que le comité de travail invite les établissements et le personnel enseignant de la formation générale dans les cégeps à investir la société et à transposer ses visées, hors de la classe, tout en faisant entrer, dans la classe, une réflexion vivante sur la société.**

Qu'il s'agisse de développer des projets de médiation culturelle en société, des stages en milieu de vie ou des projets d'apprentissage communautaire, nous pensons qu'une mise en relation des savoirs qui ont fait progresser l'humanité avec les sociétés démocratiques dans lesquelles nous vivons peut s'avérer porteuse et tout à fait plausible dans l'expression actuelle de ses devis. La formation générale nous apprend à explorer le monde dans lequel nous vivons, à le transformer au lieu de le subir et à « adopter des attitudes et des comportements souhaitables » pour mieux vivre en société. Ainsi, faire l'expérience de la culture humaniste en sortant de la classe, en se rapprochant du monde et en exerçant « son sens communautaire » et son « rôle de citoyen éclairé » demeure une voie intéressante à explorer (MEES, 2017).

QUATRIÈME RECOMMANDATION : BRISER LES SILOS DISCIPLINAIRES

Parce qu'il y a quelque chose de tout à fait nécessaire et inspirant aussi dans cette idée de créer des liens entre les connaissances, les savoirs, les disciplines, les modèles, les idées, les systèmes, **nous invitons toutes les disciplines de la formation générale et de la formation spécifique à travailler davantage en collaboration**, à aborder la culture générale en co-responsabilité, à situer leurs savoirs dans « l'espace géographique » (Morin, 2011, p. 77) des autres, à créer des cours ou des projets interdisciplinaires et à multiplier les occasions d'échanges et de partenariats. Pour ce faire, nous incitons les établissements à faciliter la logistique de telles rencontres et à profiter de toute la latitude qui existe dans les devis actuels pour favoriser de tels échanges.

CINQUIÈME RECOMMANDATION : REPENSER LES PARAMÈTRES DE FINANCEMENT ENTOURANT LA FORMATION GÉNÉRALE

Enfin, bien que la mise en place de telles initiatives soit possible dans la structure actuelle de la formation générale, leur réalisation nécessite des investissements, des aménagements d'horaire, des environnements pédagogiques, des calculs de tâche qui en favoriseraient le déploiement. **Le comité de travail invite donc les collèges et le MES à repenser la façon de financer la formation générale** de façon à donner à chaque cégep les moyens de réaliser le parcours de formation qui correspond à ses désirs, à son expertise et aux besoins de sa population.

CONCLUSION

Le modèle collégial, issu du « rattrapage » de la Révolution tranquille, est fortement enraciné dans un ensemble de réalités à remodeler, voire à renverser au bénéfice des générations futures. Il visait à augmenter l'accessibilité sociale, économique et géographique aux études supérieures, à contrer la dispersion des établissements et des formations, à confondre les mauvaises perceptions de prestige associées à un champ de savoir plutôt qu'à un autre, comme à simplifier, voire à dédramatiser les changements de programmes pour des personnes étudiantes en pleine période critique de leur existence.

On entend trop rarement des louanges à propos d'un modèle qui a, pourtant, fortement contribué à rattraper l'Ontario – point de comparaison récurrent depuis la Révolution tranquille – sur le plan de la scolarisation aux études supérieures (Fortin, Mishagina et Royer, 2022). Sur ce plan, les Québécoises et les Québécois, tout particulièrement les francophones parmi eux, ne sont, désormais, plus pénalisés par rapport aux autres. On peut même avancer qu'ils sont avantagés quant à l'accessibilité aux études, à leur coût relativement faible, à la possibilité d'en bénéficier tout au long de leur vie active, et à la mobilité sociale qui s'en trouve favorisée. Les dernières années ont vu s'accroître cette accessibilité auprès d'une clientèle présentant des profils plus diversifiés que jamais, des difficultés d'apprentissage ou d'intégration. Quoi qu'il en soit, les taux de réussite demeurent relativement stables (CSE, 2019). La sagesse a beau réclamer de ne pas s'en satisfaire, c'est tout de même un succès.

Signe distinctif par excellence de cet établissement lui-même distinct qu'est le cégep, la « contiguïté » entre les formations technique et générale, reconnue dans un rapport de l'OCDE dès 1976 (MEQ, 1978, p. VII), explique sans doute en grande partie ce succès. Pourtant, la formation générale, qui touche, par sa nature, à des enjeux insolubles qui tourmentent périodiquement la société elle-même, souffre d'une mauvaise perception. Or, dans son acception la plus large, qui inclut toutes ses composantes et tous les savoirs connexes de la formation spécifique qui permettent de relier, de situer entre elles les disciplines et les techniques, c'est elle qui assure, à l'intérieur des programmes d'études, la cohérence de la « polyvalence » qui était au centre du projet initial. Élément digne de mention de ce projet, la relative stabilité de la formation générale commune et des disciplines qui la constituent n'a pas érodé sa pertinence. L'apport de ces dernières, au demeurant régulièrement remises en question et renouvelées au fil des années par les personnes enseignantes elles-mêmes, peut évoluer selon les nécessités, tout en résistant lorsque la rigueur impose de le faire.

L'avenir s'anticipe mal, mais c'est en partie parce que le passé n'est pas stable non plus, son tissu se réinventant partiellement au fil des réinterprétations des faits qui en forment la trame. La connaissance de ces derniers, rôle traditionnellement dévolu à la formation générale, n'en est pas moins nécessaire à l'idée même de société, voire de progrès, considéré dans son sens le plus humble et, peut-être, le moins attaquant : celui de la conscience de cette sorte de « polyvalence » globale des liens d'interdépendance avec autrui qui se présente sous la couleur de l'identité, du genre, du temps ou de l'espace. Dans cette perspective, nous nous devons à nos ancêtres et à nos contemporains comme à nos enfants.

Voilà pourquoi la formation générale idéale, c'est celle qui nous responsabilise individuellement et collectivement, c'est celle qui nous permet de combattre l'ignorance, qui nous apprend à lire le monde dans lequel nous vivons, à le penser, à le comprendre, à le recréer. La formation générale idéale, c'est celle qui nous apprend à être en harmonie avec ce que nous sommes, à cultiver le bonheur, à fortifier nos rêves et à vivre heureux. C'est également celle qui nous bouscule, nous émeut, nous fragilise, nous confronte et nous aspire infailliblement. La formation générale idéale, c'est enfin celle que nous voulons comprise, aimée, entendue, partagée par tous les citoyens et citoyennes. Tout cela rend peut-être nos disciplines difficiles, mais aussi indispensables, belles et essentielles.

FORMATION GÉNÉRALE

Un regard renouvelé

« maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible »

Fisher, B. et Tronto, J. C. dans Tronto, J. C. 2009

TABEAU 2 : RECOMMANDATIONS POUR REVALORISER LA FORMATION GÉNÉRALE

Problèmes	Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)
Effet limité de la formation sur l'individu et sur sa société, formation d'individus incomplets. Vision économiste de l'éducation. Difficulté de transmission d'une culture générale. Place limitée des éléments de culture, des savoirs et de la connaissance, de la lecture et de la pensée critique dans l'éducation et dans la société en général.	1. Repenser la place de la culture humaniste et des arts dans la formation générale en les faisant valoir comme piliers fondamentaux de l'éducation et de l'enseignement collégial.	1.1 Renforcer la compréhension et la connaissance des visées de la formation collégiale dans les milieux que sont les cégeps, mais aussi dans les milieux secondaire et universitaire et dans la société. 1.2 Accroître l'apport des arts et de la création dans les disciplines de la formation générale.
Mise en doute cyclique de la valeur, de la pertinence et de l'existence de la formation générale.	2. Mener une campagne de communication sociétale pour valoriser la formation générale, réaffirmer sa valeur, sa place et la signification de ses composantes, afin de favoriser un réel changement d'attitude du grand public.	2.1 Inviter le politique et le milieu de l'éducation à promouvoir la formation générale et ses visées, à mettre de l'avant son sens et son effet sur la société.
Perception du caractère désincarné de la formation générale. Vision élitiste de la formation générale.	3. Transposer les visées de la formation générale hors de la classe (voir modification dans le texte).	3.1 Inviter les établissements et le personnel enseignant de la formation générale dans les cégeps à explorer d'autres contextes que celui de la classe, de l'espace public aux lieux culturels.
Conflits perçus entre formation générale et formation spécifique. Difficulté à envisager les problèmes contemporains dans toute leur complexité.	4. Briser les silos disciplinaires.	4.1 Inviter toutes les disciplines de la formation générale et de la formation spécifique à travailler davantage en collaboration. 4.2 Inviter toutes les disciplines à aborder la culture générale en coresponsabilité.
Difficulté pour les cégeps d'adapter la formation générale aux besoins de leurs populations étudiantes ou aux visions institutionnelles. Difficulté pour les cégeps à opérationnaliser les mesures adaptées à leurs populations étudiantes.	5. Repenser les paramètres de financement entourant la formation générale.	5.1 Inviter les collèges et le MES à repenser la façon de financer la formation générale de manière à favoriser les initiatives de renouvellement à son sujet.

Tableau 2 : Recommandations pour revaloriser la formation générale

LE PREMIER COURS DE LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL : ENTRE SOUTIEN À LA RÉUSSITE ET CRÉATION DE SENS

TRAVAUX DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS

Cette section du rapport présente les travaux du sous-comité de français. La nature des différentes collectes de données réalisées par le sous-comité et les méthodes ayant permis leur traitement sont d'abord présentées, puis sont suivies de l'exposition des constats ayant émergé lors de la phase d'analyse des problèmes. Plus loin, le sous-comité expose les pistes de solution, les recommandations et les suggestions retenues à la suite des phases d'idéation et d'évaluation qu'il a menées.

COLLECTE DE DONNÉES

Le sous-comité a procédé à plusieurs collectes de données afin d'arriver à se faire une idée aussi juste que possible de la situation liée au cours 601-101. Cette partie expose la nature de ces différentes collectes de données ainsi que les sources qui y sont rattachées.

Recherche documentaire

Les membres du sous-comité ont réalisé une recherche documentaire afin d'ajouter à leurs connaissances issues du terrain des données scientifiques et professionnelles. Parmi ces documents, on retrouve des rapports de recherche, des communications et des articles, tant scientifiques que professionnels. Des documents issus d'instances officielles, comme les devis ministériels et certains rapports du Conseil supérieur de l'éducation, ont aussi fait l'objet d'un examen attentif.

Le sous-comité a cherché un modèle qui lui permettait d'observer le problème qui lui était posé de la manière la plus juste possible. Le modèle retenu est celui d'Hérolde (2019), qui propose d'envisager les situations d'apprentissage comme un système complexe où il faut considérer trois dimensions : 1) le contexte d'apprentissage, 2) la population étudiante et 3) le corps professoral.

La collecte de données documentaires s'est organisée autour de ce modèle.

Dans la zone reliée au **contexte d'apprentissage**, le sous-comité s'est d'abord intéressé aux documents ministériels encadrant la réalité des cours 601-101. Les devis ministériels rattachés aux composantes de la formation générale ont été analysés pour que l'on puisse en faire émerger les réseaux de sens entre les visées (buts) des cours 601

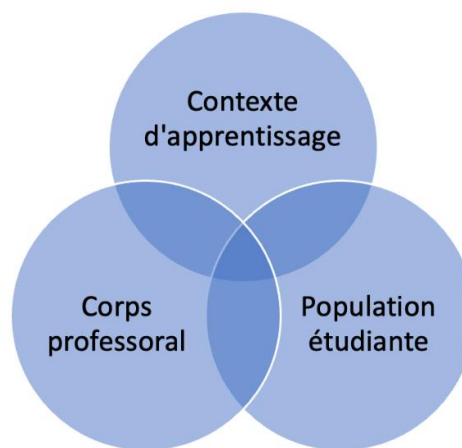


Figure 1 : Modèle de la situation d'apprentissage selon le modèle proposé par Hérolde (2019)

de la formation régulière, les énoncés et éléments de compétence ainsi que les critères de performance⁵. Une étude critique de ces devis, élaborés en grande partie en 1993, a été faite au regard des connaissances actuelles en éducation, en didactique de la littérature et en didactique du français. L'épreuve uniforme de français (EUF) ainsi que ses critères de correction ont aussi été examinés. Afin de prendre un recul critique par rapport au contenu de ces documents officiels, le sous-comité a jugé important de se doter d'une perspective historique et comparative. Des rapports et articles retraçant l'évolution et la mise en place des cours de français de la formation régulière au collégial ainsi que de l'EUF ont donc été consultés. Les devis anglophones des cours 603 ainsi que les cadres structurant l'épreuve uniforme anglaise (EUA) ont aussi été mis en parallèle avec ceux du secteur francophone afin de permettre au sous-comité de mieux apprécier les logiques à la base de la conception du programme de formation en français du collégial francophone.

En outre, le programme de français du 2^e cycle du secondaire, le cadre d'évaluation des apprentissages ainsi que les critères de correction de l'épreuve unique en français ont été examinés dans une perspective interordre. Dans cette même logique, le sous-comité s'est aussi intéressé au cahier des activités de mise à niveau et des activités favorisant la réussite (MES, 2019), particulièrement aux activités pouvant se rattacher au français. Ces éléments ont été mis en parallèle avec les exigences et pratiques des cours 601 du secteur régulier. À ce sujet, un portrait assez global des pratiques les plus courantes dans le réseau a pu être réalisé, celles-ci étant l'objet direct de recherches ou étant recensées par de nombreuses instances (par exemple, la revue *Correspondance* ou le réseau des Repfran). Concernant les différentes pratiques examinées, mentionnons notamment les critères de performance, les exigences en langue (et les méthodes d'évaluations), les méthodes de classement, l'organisation des cours 601 du programme régulier et du Renforcement (cours propre au début, jumelé, etc.), les pratiques pédagogiques et les corpus les plus courants ainsi que les contraintes liées aux évaluations principales des cours. De la documentation associée aux centres d'aide en français (CAF) et aux mesures d'aide en français a également pu être consultée.

Dans la zone reliée à la **population étudiante**, le sous-comité s'est penché sur le profil de la population du collégial francophone (ses caractéristiques, la répartition des élèves selon leur moyenne générale au secondaire (MGS). Le portrait des élèves d'un point de vue générationnel et social a aussi été considéré. Différentes sources abordant la question de la perception qu'ont les élèves de leur cours de français ont aussi été considérées (groupe de discussion réalisé par la Fédération des cégeps, point de vue rétrospectif d'élèves en milieu universitaire sur leur parcours au collégial, mémoire de la FECQ, etc.). Enfin, des études proposées par différents organismes (Réseau réussite Montréal, Écobes, etc.) et abordant les défis perçus ou rencontrés par les élèves arrivant au collégial ont aussi été prises en compte. En outre, le sous-comité a pris soin de considérer la littérature scientifique rattachée aux principaux défis relevés par ces études. Parmi les éléments étudiés, mentionnons la maîtrise de la langue (compétences en littératie, compétence scripturale, compétence linguistique, etc.), la transition, l'autonomie et la responsabilisation quant aux apprentissages, le rapport aux savoirs, le métier d'étudiant ou d'étudiante, l'engagement, la motivation et les pratiques inclusives.

Dans la zone reliée au **corps professoral**, le profil de formation des personnes enseignant les cours 601 a été considéré, de même que le rapport aux savoirs du domaine disciplinaire. Le sous-comité a pu retracer, à travers plusieurs articles professionnels ou études, des éléments exposant explicitement certaines valeurs

⁵ Soit la partie « Objectifs et standards » des devis des quatre cours de français de la formation régulière.

se rattachant couramment aux personnes donnant les cours 601 ou permettant, par inférence, de les déduire. De la même manière, des résistances, des tensions, des préférences et des leviers d'action ont pu être dégagés par l'observation de la littérature et des rapports portant sur la formation générale parus au fil des réformes. Le sous-comité a pu avoir un aperçu de la perception qu'avaient les personnes enseignantes quant à l'atteinte des buts de leur discipline dans le cadre de l'enseignement du cours 601-101 (Cellard et Carrier-Belleau, 2021). Les représentations qu'entretenaient les personnes enseignantes de la discipline français, langue et littérature, quant à leur rôle professionnel, à la perception du sens de leur discipline et aux défis rencontrés dans leur vécu professionnel (Bélec et al., 2023) ont aussi pu être appréciées partiellement⁶. Une recension non exhaustive des dispositifs de formation continue directement liés à la pédagogie et à l'enseignement de la littérature au collégial a pu être réalisée.

Certaines informations n'ont pu être collectées par la voie de ressources documentaires. Mentionnons la conception du rôle du cours 601-101, la formation et l'utilisation effective de logiciels de correction, comme Antidote, dans les pratiques ainsi que les mécanismes de soutien professionnel offerts (psychologiques, logistiques, pragmatiques, pédagogiques).

La recherche documentaire a été la première source de collecte de données du sous-comité. Elle a permis à celui-ci d'avoir accès à un grand nombre de données, tant scientifiques que professionnelles. À cette recherche documentaire sont venues s'ajouter des données « terrain », issues de l'expertise des membres du sous-comité de français et littérature et de consultations réalisées auprès des départements de français du réseau collégial.

Expertise terrain des membres du sous-comité

Pour mener à bien la mesure 3.5 du PARES, le ministère de l'Enseignement supérieur a choisi de mandater un comité d'experts et d'expertes ayant une connaissance expérientielle du terrain. Pour former le sous-comité de français et littérature, il a fait un appel dans le réseau par les voies de communication habituelles. Les membres du sous-comité, trois personnes enseignantes et une conseillère pédagogique, aussi enseignante des cours 601, ont été choisis pour leur expérience variée et pour leur diversité, puis pour la représentativité de leur cégep d'attache.

Les membres du sous-comité sont très impliqués dans leur cégep respectif, cumulant l'expérience de l'enseignement à la fois en formation générale et en arts, lettres et communication, la responsabilité du CAF ou des activités de préparation à l'EUF, la coordination départementale, le travail syndical et la recherche. Ils et elles se sont intéressés aux questions de réussite en français bien avant l'appel du PARES. De plus, les cégeps desquels proviennent les membres du sous-comité offrent aussi un portrait diversifié de la population collégiale. Marilyn Brault enseigne au Cégep Lionel-Groulx, cégep très peuplé (environ 7 000 élèves) des Laurentides, qui accueille majoritairement des élèves inscrits au secteur préuniversitaire. Adeline Gendron enseigne de son côté au Cégep Marie-Victorin, qui, au contraire, reçoit surtout des élèves inscrits au secteur technique. Les 3 500 élèves de ce cégep de Montréal-Nord présentent un profil linguistique et sociodémographique très différent de ceux de Lionel-Groulx ou de Gérard-Godin et d'Alma.

⁶ Comme les deux études se basent sur des échantillons restreints et de convenance, le sous-comité est conscient que la vision qu'elle livre de la population enseignante des cours 601 n'est que partielle.

C'est dans ce dernier collège, un établissement du Saguenay–Lac-Saint-Jean qui accueille environ 1 300 élèves inscrits principalement au secteur technique, qu'enseigne Mathieu Simard. Il a aussi enseigné une dizaine d'années à l'Institut de technologie agroalimentaire, campus de La Pocatière, école gouvernementale spécialisée accueillant environ 400 élèves. Finalement, Catherine Bélec enseigne, agit comme conseillère pédagogique et est responsable du LabSEL, Laboratoire de soutien en enseignement des littératies, au Cégep Gérald-Godin, un cégep du nord-ouest de l'île de Montréal qui accueille environ 1 200 élèves, dont plusieurs sont allophones ou évoluent dans un environnement anglophone, mais étudient en français. Non seulement les expériences des membres du sous-comité de français et littérature sont-elles multiples, mais le sous-comité peut aussi compter sur une connaissance variée du terrain : cégeps de petite, moyenne et grande taille; collèges montréalais ou situés en région; cégeps majoritairement techniques ou, à l'inverse, majoritairement préuniversitaires; et cégeps considérés comme « forts » et d'autres dont la population est plus vulnérable.

Les membres du groupe de travail sur les « cours défis » sont donc eux-mêmes issus du milieu collégial, vivent au quotidien les problèmes de réussite et participent à l'élaboration de différentes mesures visant à soutenir les populations étudiantes. De plus, les cégeps d'appartenance des différents membres du comité ont l'avantage de permettre l'observation d'une variété de situations sociodémographiques. Malgré tout, afin de limiter les angles morts dans l'observation des problèmes de réussite et, surtout, dans la connaissance de tout ce qui est mis en place par les établissements pour favoriser la réussite étudiante, le sous-comité de français a choisi de réaliser une consultation auprès des départements responsables des cours 601 de la formation générale.

Consultation auprès des départements de français

Un cahier de consultation a été transmis, selon les voies officielles, en novembre 2022, aux directions des études des 43 cégeps publics francophones (on compte en fait 45 départements concernés, puisque les trois campus du Cégep régional de Lanaudière ont été consultés) et des 17 collèges privés francophones de la province. Les directions des études étaient invitées à transmettre la consultation aux départements de français. Les cahiers ont été conçus de manière à permettre aux coordinations départementales de les remplir à partir de leurs plans de travail ou de leurs bilans départementaux, ou de les soumettre à leur assemblée départementale, selon les cultures locales et le temps disponible.

Au début du mois de décembre, les cahiers devaient être retournés, par le biais des directions des études, au ministère de l'Enseignement supérieur, qui agissait d'intermédiaire entre les départements et le groupe de travail.

Cahier de consultation

Le but de la consultation était de recueillir la liste des pratiques mises en place pour soutenir l'apprentissage et la réussite des populations étudiantes inscrites au cours 601-101 ou en première session en français auprès des acteurs les mieux placés pour en parler. Le sous-comité souhaitait ainsi s'appuyer, pour ses réflexions et ses recommandations, sur la richesse de l'expérience cumulée par les différents départements. Ces derniers ont ainsi été invités à partager les mesures et pratiques déjà mises en place ou en réflexion dans leur établissement. Le cahier permettait de séparer les mesures institutionnelles, mises en place à l'extérieur des cours, des mesures départementales, instaurées à l'intérieur des cours. Finalement, une

section permettait aux départements de partager leurs réflexions actuelles entourant le cours 601-101. La consultation a été faite dans un esprit de collégialité : les réponses n'ont été qu'à l'usage du sous-comité de français et en aucun cas n'ont servi à évaluer les pratiques d'un établissement ou d'un département. Leur utilité était de dépeindre avec le plus d'exactitude possible les pratiques du milieu.

Les délais pour le travail de consultation étant courts, le sous-comité a choisi de limiter son appel aux pratiques déjà en place et de ne pas recueillir les propositions du personnel enseignant quant aux changements qu'il pourrait souhaiter pour les cours. Ces propositions auraient grandement intéressé le sous-comité, mais elles auraient été impossibles à traiter dans le temps imparti. Le sous-comité espère tout de même qu'un lieu d'échange autour de ces suggestions aura un jour lieu.

Le sous-comité est aussi conscient de certaines limites liées aux consignes du cahier de consultation. En effet, nous suggérons de lister les pratiques mises en place, en cours ou cessées, depuis 2015. C'est un intervalle de temps assez vaste et il est possible que certaines pratiques, devenues habituelles dans les départements, n'aient pas nécessairement été rapportées. De même, certaines pratiques institutionnelles, par exemple, peuvent favoriser la réussite dans plusieurs cours et ne pas avoir été rattachées d'emblée au cours 601-101, ou être gérées uniquement par l'organisation scolaire et être passées sous le radar des départements de français.

Nous considérons toutefois, au regard de la richesse des cahiers reçus, que le portrait que nous avons pu brosser à partir de cette consultation est représentatif de ce qui se fait dans le réseau collégial.

Recension des pratiques

Trente-huit cégeps publics et deux collèges privés ont retourné les cahiers de consultation remplis ou des lettres expliquant leur choix de ne pas le faire (deux établissements), ce qui équivaut à un taux de réponse de 63 % (près de 80 % si l'on ne considère que les établissements publics).

La variété des mesures mises en place par les cégeps est indéniable. Des nombreuses pratiques répertoriées par les établissements, il est possible de dégager huit grandes catégories d'interventions visant la réussite dans le premier cours de français : 1) les centres d'aide, 2) le classement des élèves, 3) les mesures d'aide à la réussite, 4) les pratiques pédagogiques, 5) les pratiques évaluatives, 6) les pratiques liées à la maîtrise de la langue, 7) les cours de transition et 8) la logistique du cours. On trouvera en annexe (annexe 1) une exposition plus détaillée de la variabilité des pratiques instaurées dans chacune de ces catégories dans les différents établissements.

Nous pouvons noter qu'une grande majorité des cégeps (37 des cégeps répondants) comptent sur un **centre d'aide** organisé et pérenne, même si les services qui y sont offerts peuvent varier d'un établissement à l'autre.

Un grand nombre de cégeps a aussi mentionné procéder à différentes **mesures de classement**, qu'il s'agisse d'un classement particulier avant le premier cours ou après un échec au premier cours. Une vingtaine de cégeps mentionne aussi imposer un test diagnostique à la population étudiante, mais le but de ce test (meilleure connaissance des élèves, classement, ajustement de la matière vue en classe...) varie d'un établissement à l'autre.

Dans les dernières années, de nombreuses **mesures d'aide**, pas nécessairement regroupées en centre d'aide pérenne, ont aussi vu le jour dans les cégeps, en particulier avec l'injection des ressources EESH, liées à la MGS ou encore liées au PARES. Ces mesures ont la particularité d'être souvent plus ponctuelles ou de s'adresser à une population en particulier. Si l'on regroupe ici tous les ateliers en lecture, en littérature, en méthodologie ou en langue, les tutorats, les mesures EESH ou les capsules vidéo produites, près du tiers des cégeps répondants ont mentionné offrir des mesures d'aide.

Plusieurs cégeps ont aussi mentionné avoir fait des **choix pédagogiques** pour améliorer la réussite du premier cours de français. Nous avons relevé dans ces pratiques pédagogiques une variété de mesures allant du choix du corpus à l'utilisation de guides communs. Encore une fois, le tiers des répondants mentionne avoir mis en place de telles mesures.

Le quart des cégeps a aussi mentionné avoir changé ses **pratiques évaluatives**, proposant un contexte d'évaluation facilitant, une épreuve finale commune ou révisant la pondération de l'évaluation finale. Sont aussi mentionnées l'attention particulière portée aux évaluations formatives ou l'imposition de contraintes entourant les évaluations orales.

Un très grand nombre de cégeps (17) mentionne des **pratiques liées à la langue**. Cette catégorie regroupe des mesures diverses qui concernent la correction (correction adaptée au 101, pratiques d'évaluation communes), l'accès à des correcticiels, comme Antidote, l'accès à des ouvrages de référence linguistiques, les mesures de postcorrection et l'instauration d'un double seuil pour la réussite du cours.

Près du tiers des cégeps répondants ont adopté une séquence inversée (français propre en début de séquence), ce que nous avons noté dans la catégorie intitulée « **cours de transition** ». On répertorie aussi dans cette catégorie différents formats de cours particuliers qui visent un meilleur accueil des élèves, soit des cours de Renforcement traditionnels, des cours de Renforcement « post » (après un échec), des cours jumelés (601-101 et Renforcement) ou les cours spéciaux pour allophones ou Autochtones.

En ce qui concerne la **logistique du cours**, quelques cégeps ont mentionné limiter le nombre d'élèves dans les groupes ou proposer un horaire facilitant.

Finalement, quelques mesures n'ont pas trouvé leur place dans les catégories mentionnées plus haut, comme la promotion des mesures d'aide, les formations offertes au personnel enseignant et les travaux de concertation interservices, qui sont mentionnés par quelques cégeps.

On note tout de même que les pratiques les plus fréquentes sont celles liées à la maîtrise de la langue : CAF, tests diagnostiques en langue et correction de la langue adaptée au 101 sont indéniablement les mesures qui reviennent le plus fréquemment.

Constats généraux

Les cahiers de consultation ont permis de valider le point de vue sur les « cours défis » qu'avaient de leur milieu les membres du sous-comité de français, de mettre en lumière des pratiques qui auraient pu passer sous leur radar et d'apprécier quelles mesures étaient les plus répandues dans le réseau.

Ils ont aussi permis de déduire que la réussite dans le premier cours de français est un véritable enjeu dans la plupart des établissements. Partout, on a mis en place des mesures et développé des pratiques visant à améliorer cette réussite. Les pratiques en place sont institutionnelles et départementales, et touchent toutes les facettes de l'enseignement, de l'organisation des cours aux méthodes d'évaluation. Plusieurs départements ont toutefois mentionné des difficultés quant à la mise en œuvre de ces pratiques : en plusieurs endroits, le manque de ressources financières et humaines a été souligné. De même, on a souvent relevé l'écart important entre les efforts déployés et les effets véritables, que l'on pense par exemple aux tests diagnostiques, qui ont été modifiés ou simplement abandonnés dans plusieurs cégeps parce qu'ils exigeaient un travail de correction important de la part du personnel enseignant, alors que les mesures offertes par la suite ne pouvaient pas nécessairement correspondre au classement ainsi fait. On remarque aussi que les mesures ajoutées hors de la classe ne rejoignent pas toujours les populations qui en bénéficieraient et que, malgré de belles réussites, les collaborations entre les départements de français et les autres services ne permettent pas toujours de bien soutenir les élèves.

Surtout, les cahiers de consultation ont permis de constater la vitalité et l'inventivité des départements de français et des cégeps dans leurs façons de tenter de répondre aux besoins de populations diversifiées et différentes d'un établissement à l'autre. Chaque département qui a répondu à la consultation avait visiblement à cœur la réussite des personnes étudiantes et tentait de mettre en place, dans la mesure des ressources souvent mentionnées comme insuffisantes pour fournir à la demande, des solutions adaptées. Le sous-comité de français tient à féliciter ce dynamisme des cégeps et à remercier tous les départements qui ont répondu à la consultation.

TRAITEMENT DE L'ENSEMBLE DES DONNÉES

Le sous-comité, durant toute la période de la collecte de données, a procédé au traitement de celles-ci de différentes manières. Des processus de synthèse, réalisés par le biais de l'élaboration de fiches de lecture ou de présentations au groupe, ont notamment été faits. Ces synthèses étaient suivies de discussions critiques entre les membres des sous-comités, qui évaluaient la fiabilité des données (dans le cadre des recherches documentaires, par exemple, la méthodologie des études était considérée), leur transférabilité (les propos s'appliquent-ils au contexte de l'enseignement du premier cours de littérature au collégial?) ainsi que leur degré de représentativité (par exemple, un savoir issu de l'expertise terrain d'un membre du sous-comité devait être validé par d'autres sources et nuancé quant à l'ampleur de sa résonance dans le réseau). Ces processus de synthèse ont subi plusieurs itérations, dans une démarche commençant par la production de synthèses portant sur des ressources spécifiques (ex. : un rapport de recherche), puis par des synthèses rassemblant les principales tendances dégagées à travers plusieurs ressources portant sur un même thème, pour finalement en arriver à la production de synthèses faisant un portrait global de la situation et où les différents thèmes étaient mis en relation. C'est à cette dernière étape du processus que la phase d'analyse a pu être entamée.

ANALYSE DES PROBLÈMES

À l'issue du processus de collecte de données et de leur traitement, le sous-comité a réalisé une analyse systémique des problèmes se posant au croisement des différentes zones de la situation d'apprentissage, toujours en se basant sur le modèle proposé par Hérold (2019). Plusieurs problèmes ont pu être relevés,

mais le sous-comité a tâché de se limiter à un nombre restreint afin de cibler les principaux enjeux à considérer pour la formulation de ses recommandations. Une sélection des problèmes a donc été réalisée à la lumière de certains critères tenant compte, par exemple, de leur importance dans la réussite des personnes étudiantes, mais aussi de la capacité du milieu collégial à mettre en œuvre les recommandations rattachées au problème ciblé.

Précisons d'emblée que le premier problème, qui concerne la transition secondaire-collégial et l'apprentissage du métier d'étudiant ou d'étudiante, a fait l'objet de plusieurs discussions au sein du groupe de travail. Notre vision commune des enjeux sur la question nous a incités à envisager le problème de manière plus systémique et à formuler des recommandations consensuelles endossées par les deux sous-comités.

Croisement entre population étudiante, contexte de première session et réalité des cours de français dans le système

La transition secondaire-collégial constitue un moment charnière de la réussite au collégial. Les modèles théoriques actuels (Tinto, 1975; Nicholson, 1990; CES, 2010; De Clercq, 2019) définissent la transition comme un processus complexe et évolutif qui commence bien avant l'admission dans un programme postsecondaire et qui peut se poursuivre bien au-delà de la première session. De Clercq décortique le phénomène d'intégration en quatre étapes : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation. Dans son avis portant sur la transition secondaire-collégial, le Conseil supérieur de l'éducation présente, pour sa part, les défis inhérents à la transition au regard de trois angles spécifiques : l'articulation des structures ou l'appropriation positive des normes institutionnelles, l'arrimage entre les savoirs et les approches pédagogiques d'un ordre à l'autre et l'intégration de la personne à sa nouvelle communauté. Dans tous les cas, la transition se présente comme un temps d'efforts, de découvertes et de mobilisations multifactorielles.

Une part substantielle des nouvelles personnes inscrites rencontre toutefois des difficultés majeures en début de parcours et ne parvient pas à surmonter les défis de la transition. Le pourcentage important d'échecs, d'abandons et d'absentéisme dans les cours de première session donne à penser que les populations étudiantes ne sont pas suffisamment outillées pour faire face à la complexité des changements et des nouvelles exigences propres au régime d'études collégiales.

Une transition réussie serait marquée, selon Alain Coulon (1997), par l'apprentissage de nouveaux codes de signification, qu'il décrit comme l'apprentissage du métier d'étudiant ou d'étudiante, soit un processus d'affiliation qui se divise en trois temps :

- 1) Le temps de l'étrangeté, soit la période d'initiation au cours de laquelle l'étudiant-e entre dans un univers inconnu;
- 2) Le temps de l'apprentissage, [qui] renvoie à l'apprentissage progressif des méthodes et du langage académiques durant lequel l'étudiant-e est appelé-e à décoder et à s'approprier des règles implicites;
- 3) Le temps de l'affiliation, [...] marqué par une relative maîtrise des règles et, pour certain-e-s étudiant-e-s, par la construction stratégique de leur carrière ou encore par une véritable affiliation intellectuelle pouvant les conduire à pénétrer le sens des enseignements (CAPRES, 2020).

Les personnes étudiantes qui arrivent au collégial ne maîtrisent pas toutes nécessairement et équitablement les aptitudes (organisation du travail et du temps, préparation aux examens et passation des examens, attention et concentration, participation active aux cours, lecture efficace, écriture efficace, travaux d'équipe, gestion du stress, prise de notes) et les compétences (numériques, informationnelles, langagières, méthodologiques, transversales) que l'on juge nécessaires à la poursuite et à la réussite des études supérieures.

Certes, les nombreux efforts déployés ces dernières années pour soutenir la réussite étudiante et favoriser l'accessibilité aux études supérieures ont porté fruit et permis à de nouvelles populations émergentes de se qualifier et d'accéder aux études supérieures. Cette tendance à la massification des études collégiales a entraîné des changements importants sur le plan des effectifs scolaires, ce qui a aussi eu pour effet de complexifier le portrait type de la salle de classe en première session. Depuis la pandémie, on constate d'ailleurs de nouvelles lacunes dans la formation des personnes étudiantes qui arrivent du secondaire, de même que plusieurs inégalités que l'on peut aisément rattacher à des disparités sociales et économiques. Accentuée par le phénomène de l'école à trois vitesses, la diversité des populations étudiantes accueillies en première session paraît ainsi de plus en plus caractérisée par des écarts de niveau (FEC-CSQ, 2023). Certains groupes de la population étudiante demeurent désavantagés quant à la poursuite et à la réussite de leurs études, tandis que d'autres arrivent au collégial nettement plus avantagés.

Sur le terrain, les personnes enseignantes en philosophie et en français observent ainsi de plus en plus de disparités quant à la maîtrise des stratégies affectives, cognitives et métacognitives d'apprentissage de leurs populations étudiantes. Alors que plusieurs se distinguent par l'emploi systématique de stratégies efficaces, d'autres peinent à s'autoréguler et présentent des lacunes telles qu'elles ralentissent leur processus d'affiliation, ce qui peut même aller jusqu'à empêcher toutes formes d'apprentissages liés au contenu du premier cours.

Le niveau de littératie général, les habiletés de base en lecture et le degré d'autonomie des personnes qui s'engagent dans les premiers cours de philosophie et de français de la formation générale fluctuent significativement depuis les dernières années. Celles qui peinent dès les premières semaines de cours à se mettre au travail, à planifier leur lecture, à maintenir leur attention sur le texte ou à en dégager les éléments de base peuvent être rapidement identifiées comme des personnes risquant l'échec.

Il existe actuellement un flou quant aux rôles et aux responsabilités que doit assumer chaque partie prenante dans la formation du métier d'étudiant ou d'étudiante. De manière générale, l'acquisition des compétences essentielles de la personne apprenante, parfois appelées habiletés scolaires ou bonnes pratiques étudiantes, semble surtout reposer sur l'autorégulation des personnes étudiantes. On trouve d'ailleurs plusieurs ressources ou outils en ligne sur les sites des collèges qui encouragent la personne étudiante à se prendre en charge. Plusieurs collèges offrent également des ateliers d'aide à la réussite ou des formations en ligne. En classe, l'enseignement de ces compétences, ou plus particulièrement leur renforcement, passerait davantage par les activités favorisant la réussite au collégial. Ces cours, non crédités et dont l'accessibilité demeure restreinte, s'adressent aux personnes étudiantes qui « auraient des retards académiques » à leur arrivée au collégial (MES, 2023). Diverses formules d'activités de ce genre sont offertes dans les établissements d'enseignement collégial.

Toutefois, il demeure difficile de déterminer un seuil minimal de compétences de base à maîtriser pour être à même de réussir sa première session. Quelles habiletés essentielles les personnes étudiantes doivent-

elles mobiliser et à quel moment doivent-elles le faire pour apprendre en profondeur? Sur quels acquis du secondaire peut-on miser pour continuer à développer l’agir compétent des personnes étudiantes? Même si la mission première du secondaire n’est pas de préparer aux études supérieures, on peut tout de même s’interroger sur son rôle d’accompagnement en vue d’une transition plus réfléchie vers le collégial.

La première session demeure, somme toute, déterminante pour la réussite de l’ensemble des études supérieures. Les premiers cours de la formation générale ont, quant à eux, une influence prépondérante sur les autres cours de la formation générale et sur les perceptions que les jeunes ont de la culture et des humanités. Sans devoir niveler vers le bas, il importe d’améliorer l’expérience de la transition du secondaire au collégial, de l’éthique générale à la philosophie, et du français à la littérature. Tout le personnel de l’éducation a un rôle essentiel à jouer afin de faciliter la transition et d’aider les populations étudiantes, aussi diversifiées soient-elles, à s’adapter aux études supérieures. Étant donné que l’engagement des personnes étudiantes en classe et l’efficacité de leurs méthodes de travail constituent le point de départ de leur réussite en première session, il importe de mettre en place, dès l’entrée au collégial, des activités et des pratiques en classe qui favorisent un apprentissage progressif du métier d’étudiant ou d’étudiante ainsi qu’une appropriation graduelle et efficace des normes et des exigences relatives aux études supérieures.

Croissements entre population étudiante, compétences préalables nécessaires au cours 601-101, visées disciplinaires et pratiques

Deux enjeux ont été ciblés comme étant susceptibles d’avoir une incidence sur la réussite des élèves arrivant au collégial : l’enjeu des exigences en langue, la maîtrise de celle-ci étant considérée comme un préalable essentiel à la réussite scolaire des cours 601-101; et l’enjeu de la « littérature » en tant que discipline à part entière, porteuse de visées distinctives par rapport aux mécanismes permettant, selon les devis, d’évaluer leur atteinte.

Enjeu des exigences en langue

La maîtrise de la langue est un enjeu important dans la réussite du premier cours de français, en témoigne entre autres l’importance que porte à cette notion le rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs* (Lavoie, 2021) de la Fédération des cégeps, qui y consacre une piste d’action complète, ou le rapport sur la maîtrise de la langue commandé par la ministre de l’Enseignement supérieur dans le cadre du PARES (*La maîtrise du français au collégial : le temps d’agir*; Boivin, Chabot et Debeurme, 2022). Appelée à produire un avis sur les « cours défis » que représentent les premiers cours collégiaux de français et de philosophie, la Fédération étudiante collégiale du Québec en arrive au même constat : un nombre trop important de personnes étudiantes entament leur parcours collégial avec des lacunes en français (FECQ, 2023). Il existe d’ailleurs un lien direct entre un faible résultat à l’épreuve unique de français du secondaire et le taux de diplomation au collégial (Boivin, Chabot, Debeurme, 2022).

On pointe souvent du doigt des pratiques inadéquates dans l’enseignement du français au primaire et au secondaire, mais les lacunes décelées chez les personnes étudiantes de niveau collégial sont attribuables à plusieurs facteurs. Globalement, dans les 20 dernières années, le nombre de personnes inscrites aux études collégiales a progressé de près de 10 %, et l’on prévoit une hausse deux fois plus importante dans les 10 prochaines années (Lavoie, 2021). Cela signifie qu’une partie toujours plus grande de la population a accès aux études supérieures, mais aussi que cette population est plus diversifiée : étudiantes et étudiants

à besoins particuliers, allophones, personnes aux parcours particuliers qui n'auraient pas trouvé leur place sur les bancs des cégeps il y a quelques années y poursuivent maintenant leurs études. Les personnes étudiantes qui ont des besoins plus grands en langue ne sont plus une exception à la norme.

Il existe aussi un écart entre les exigences en maîtrise de la langue pour obtenir un DES et les exigences d'entrée au collégial. Par exemple, à l'épreuve unique de français du secondaire, les critères associés à la maîtrise de la langue (utilisation d'un vocabulaire approprié, construction des phrases et ponctuation appropriées ainsi que respect des normes relatives à l'orthographe d'usage grammaticale) comptent ensemble pour 50 % du résultat. On spécifie dans les modalités de correction que les « textes comportant 35 erreurs d'orthographe ou plus seront revus avec une attention particulière » (Ministère de l'Éducation, 2022, p. 12). Ces 35 erreurs sur 500 mots sont pourtant bien en deçà de l'exigence d'entrée au collégial que l'on suppose avec la cible du cours de Renforcement, qui est de 28 fautes en 500 mots (1 erreur/18 mots), toutes catégories d'erreurs confondues. Dans la plupart des cégeps, même cette cible du Renforcement est bien éloignée des exigences pour réussir le cours 601-101, et encore plus de la cible de l'EUF (30 erreurs en 900 mots, ou 1 erreur en 30 mots), qu'il faudra atteindre quelques mois plus tard. La progression inconstante des attentes entre les différents niveaux d'enseignement peut expliquer le fossé qui semble s'ouvrir sous les pieds de plusieurs lors de leur première session dans les cours de français au collégial.

Les exigences quant à la maîtrise de la langue sont donc plus élevées dans les cours du collégial, et la pondération qui est accordée à ce critère est grande. Dans la plupart des cégeps (REPFRAN, 2020), on attribue en effet 30 % de la note à la maîtrise de la langue, ce qui est généralement une valeur trois fois plus grande que celle attribuée au même critère par les autres disciplines au collégial. Compte tenu des difficultés éprouvées par plusieurs personnes étudiantes, cette différence de valeur peut paraître injuste ou expliquer en partie le fait que le premier cours de français au collégial est considéré comme un cours difficile pour plusieurs, alors que des cours de formation spécifique peuvent être mieux réussis par les mêmes personnes. Dans la consultation menée par le sous-comité de français du comité de travail sur les cours défis, des cégeps ont aussi mentionné utiliser le critère de la maîtrise de la langue comme un double seuil (en Renforcement ou dans le premier cours de français), ce qui permet de bien cibler les difficultés des élèves, mais rend aussi ce critère d'autant plus « menaçant ».

Que la maîtrise de la langue soit évaluée comme un critère ou comme une soustraction à la note de l'évaluation, la correction que l'on en fait reste majoritairement négative, punitive, en ce sens que l'on compte un nombre d'erreurs et que cette somme d'erreurs vaut quelque chose (qui s'approche le plus souvent d'un point perdu par erreur) (REPFRAN, 2020). Selon la connaissance du milieu du sous-comité, les départements de français évaluent la langue selon des critères principalement linguistiques, déplaçant dans les critères liés au contenu les notions de respect du registre, de choix de vocabulaire spécialisé ou de respect des éléments de forme du genre textuel demandé. Et pour les critères linguistiques, on pénalise souvent également les fautes, que ce soit un habile néologisme malheureusement absent du dictionnaire ou un accord manquant qui aurait dû être maîtrisé dès le primaire. Le sous-comité remarque aussi que cette façon d'évaluer la langue, s'intéressant principalement à ses aspects linguistiques et grammaticaux, considérés dans une perspective quantitative et punitive, et ce, depuis le primaire, peut entraîner un rapport trouble à celle-ci. De plus, le fait que, bien souvent, la maîtrise de la langue n'est évaluée que dans les cours de français peut donner l'impression qu'il existe deux langues : celle que l'on utilise presque partout et celle qui stigmatise, employée et corrigée dans les cours de français. Si l'on ajoute à cela le fait que plusieurs personnes enseignantes, quelle que soit leur discipline, ont souvent l'impression que la langue

est totalement maîtrisée – ou désirent qu’elle le soit – au moment où sont franchies les portes des cégeps, et qu’elle le soit sans que la personne étudiante ait recours à des outils comme les correcticiels, la situation peut devenir problématique. Dans les cours 601, on évalue sévèrement une matière que l’on n’enseigne pas vraiment; dans toutes les matières, on se plaint d’une maîtrise insuffisante de notions que l’on n’aborde que rarement au cégep.

Le nombre toujours plus grand d’élèves qui entrent au collégial avec des lacunes en langue et le niveau d’exigence dans les cours de français peuvent donc expliquer nombre d’échecs ou d’abandons du premier cours de français. La consultation menée auprès des départements montre que les établissements font toutefois preuve d’une grande inventivité pour cibler et classer les élèves qui en auraient besoin dans des cours adaptés qui proposent un enseignement explicite de la grammaire. Dans plusieurs cégeps, le cours Renforcement en français écrit est ainsi offert en première session aux élèves qui ont été ciblés (MGS de moins de 75 % ou classement local – voir annexe 1). Mais ce cours reste souvent un cours mal aimé : ennuyant ou répétitif, peu motivant, façon de ralentir le parcours vers la diplomation, cours impossible à placer dans une grille de programme déjà chargée... Plusieurs cégeps tentent de remédier à ce problème en offrant un cours de Renforcement « post », c’est-à-dire après un échec au premier cours de français. Le cours de Renforcement gagne ainsi en sens, mais l’échec au premier cours demeure. On note aussi que, même si plusieurs formules de Renforcement sont possibles, la plupart des cégeps offrent le 013 (60 heures), parfois le 012 (45 heures) et que les personnes étudiantes y sont regroupées selon leurs résultats au secondaire (MGS ou note en français au secondaire), peu importe qu’elles aient besoin d’une révision générale des principales règles de grammaire, d’aide en lecture ou d’un programme de francisation. Selon les commentaires recueillis, les problèmes de financement expliquent une grande partie du fait que les cours qui seraient adaptés aux besoins de chaque personne ne peuvent pas leur être offerts : la définition de personne apprenante allophone finançable⁷, par exemple, ne correspond pas véritablement aux besoins des populations étudiantes.

La consultation menée par le sous-comité de français laisse tout de même voir toute l’invention dont sont capables les cégeps pour tenter de mieux répondre aux besoins de leur population étudiante quant à la maîtrise de la langue, mais ces capacités inventives sont souvent rabattues par des complications administratives. On a ainsi beaucoup entendu parler des cours de Renforcement, qui permettaient de « rattraper » un échec en 101, mais qui sont désormais pointés du doigt. En somme, les mesures offertes dans les cégeps pour améliorer la maîtrise de la langue des élèves manquent parfois de souplesse pour répondre à la diversité des besoins, et manquent souvent du financement adéquat pour être offertes aux personnes pour qui elles seraient nécessaires et au moment où elles en ont besoin.

⁷ En mai 2023, le ministère de l’Enseignement supérieur a ajouté une précision à ce sujet dans le devis de la compétence 1000 des *Activités favorisant la réussite*. Les cégeps sont désormais en mesure de déterminer quelles personnes doivent être inscrites à une activité favorisant la réussite et peuvent demander le financement, peu importe que ces personnes soient considérées comme allophones ou non. Il n’en demeure pas moins que, si un établissement souhaite regrouper des personnes étudiantes allophones pour leur offrir un cours répondant directement aux besoins de cette population particulière, les cohortes souvent trop petites font en sorte que le financement devient insuffisant. Le sous-comité souhaiterait que des groupes de renforcement pour allophones puissent être ouverts même pour de petites cohortes sans que cela nuise au financement des départements.

Les cours 601 de la formation générale sont avant tout des cours de littérature, discipline dont la richesse et la complexité offrent le contexte nécessaire à la poursuite et à l'atteinte de plusieurs visées de la formation collégiale et générale exposées dans le document-cadre du ministère de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017). Certaines de ces visées, plus spécifiquement celles qui concernent l'altérité et l'émotion esthétique, peuvent être lues comme les lointaines héritières des buts de la formation formulés au temps de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec :

La littérature peut jouer de multiples rôles dans la formation de l'individu et être une source d'enrichissement et d'innombrables connaissances et expériences : 1. connaissance de la langue maternelle, sous ses formes présentes, passées ou archaïques, à tous les niveaux de l'expression populaire, familière, courante, soignée, recherchée ou solennelle; 2. expérience et perception du style, c'est-à-dire de la forme toute personnelle que l'art et la sensibilité de l'écrivain ont imprimée au langage; 3. expérience et perception de l'art littéraire dans ses divers genres [...]; 4. habitude d'attention à la pensée d'autrui et de perception juste de l'expression verbale; 5. contact humanisant avec les meilleurs esprits, les meilleures œuvres et avec les grands mythes [...]; 6. contact civilisateur avec de multiples manières de penser et de vivre; 7. enrichissement moral [...] 8. joie toute gratuite que l'on trouve à la contemplation d'une œuvre d'art; 9. élargissement et enrichissement, pour le lecteur, de sa propre vision du monde; 10. couleur, intérêt, passion ou joie que transpose, dans sa propre vie, celui dont l'imagination, la sensibilité et l'intelligence ont trouvé dans la littérature un épanouissement durable (Rapport Parent, 2004[1964]-a).

Pourtant, même en ayant effectué la distinction nécessaire avec son propre parcours scolaire, toute personne diplômée en études littéraires engagée dans l'enseignement au collégial ne peut que constater l'écart entre le large champ de la connaissance qu'elle croit avoir de son art et sa traduction dans les documents ministériels et institutionnels contemporains. Que l'on considère plus spontanément la littérature comme grand code culturel, dont on doit s'assurer de transmettre les fondamentaux, nécessaires au renouvellement d'un monde qui nous précède et nous dépasse (Arendt, 1972[1961]), comme lieu de la suspension du jugement moral (Kundera, 1993), propice au développement de la réflexivité, voire, plus simplement, comme art écrit qui invite à expérimenter d'autres savoirs, savoir-faire et savoir-être, plus à même d'éveiller notre créativité que ceux usuellement prescrits dans les documents officiels, il semble qu'on ne la retrouve guère dans ces derniers et peu dans la manière de les interpréter.

Mais que veut-on développer à travers l'enseignement de la littérature? Comment y parvenir dans un environnement numérique où les capacités rédactionnelles, déjà modifiées par l'usage de l'ordinateur et la connexion perpétuelle aux contenus proposés sur Internet, sont appelées à se révolutionner par l'influence grandissante de l'IA? Mieux que l'acquisition d'une structure spécifique de rédaction qui n'existe, sous cette forme précise, que dans le réseau collégial québécois et qui n'est certainement pas la seule pour faire valoir son point de vue critique de manière argumentée, il ne nous paraît pas incongru, dans le cadre d'un cours déjà fort chargé, de prioriser les activités impliquant le développement de lectrices et de lecteurs autonomes, engagés, atteignant peut-être, au terme de leur formation, un niveau global de compétences langagières supérieur à ce qu'il est maintenant, notamment en littérature.

De fait, depuis les travaux de la commission Parent, les rapports qui se sont attardés à la formation générale ont, dans l'ensemble, eu comme angle d'infléchir notre discipline à sa visée qualifiante, sans doute plus consensuelle pour des acteurs qui ont à accoucher d'une réflexion en phase avec l'ensemble des objectifs de la formation collégiale (Levasseur, 2000). La littérature, dans cette conception, avec en mode mineur la mission patrimoniale de transmettre un vernis de culture francophone et québécoise, semble avant tout servir à poursuivre le développement de la maîtrise de la langue écrite et à assurer l'atteinte d'un seuil minimum d'habiletés de lecture et de cohérence logique. Nous sommes souvent loin d'inviter l'élève à une véritable rencontre avec la matière, laquelle vise à transmettre des perceptions, à faire vivre des émotions, à bouleverser des conceptions, permettant d'échanger autour de figurations et d'idées, nous enrichissant au contact d'un certain point de friction entre les imaginaires proposés et ce que nous croyons connaître de notre situation, situations d'apprentissage qui mènent au développement de la réflexivité. Aussi impressionnistes que puissent paraître ces assertions, elles n'en sont pas moins en phase avec les visées évoquées plus haut, ainsi qu'avec les buts propres à la discipline précisés dans le même document (MEES, 2017).

Or, dans les devis des cours de toute la séquence, ce qui touche plus spécifiquement au littéraire dans les éléments de compétence actuels du secteur francophone peut sembler trop étroit, spécialisé et prescriptif pour toucher cette complexité, passées la reconnaissance du « propos du texte », la situation du « texte dans son contexte culturel et historique » et l'invitation à « [d]égager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire ». Qu'attendons-nous présentement des élèves diplômés du collégial? Certainement pas qu'ils deviennent, DEC sous le bras, des historiens, des poéticiens, ni même qu'ils soient tous des passionnés de littérature. Mais, en caricaturant à peine, on semble se contenter qu'ils aient fait la démonstration de leur capacité à reproduire, dans une langue à peine correcte et à l'énonciation la plus neutre possible, une certaine forme discursive, adaptant l'un des trois modèles de plans qu'ils auront assimilés à un sujet de rédaction, qui les mènera, ensuite, à produire une argumentation soutenue par le repérage de six passages dans un ou deux extraits brefs.

Sur le terrain, cette préparation à une forme particulière d'examen commence dès le premier cours de formation générale de la discipline 601. On prépare la lecture, mais peu la lecture *littéraire*, n'en accompagne guère le développement, réservant l'essentiel des interventions aux activités tournées vers l'épreuve terminale (Cellard et Carrier Belleau, 2021). Bien que l'ancrage sociohistorique et culturel reprenne du galon par rapport aux éléments prescrits par les devis, il est également inféodé au développement de l'analyse littéraire, à la fois comme compétence et comme type de rédaction. Cette ambiguïté débouche sur l'aporie suivante : ce qui semble le plus rattaché de près à la littérature se trouve, en fait, à relever de pans très restreints de la rhétorique et de la poétique (procédés stylistiques, caractéristiques des genres) et est essentiellement mis au service de l'élaboration, de la rédaction et de la révision de la forme particulière de métatexte évoquée plus haut (Ouellet, 2005; Roy, 2009; Babin et al., 2011; Cellard et Carrier Belleau, 2021).

Trois problèmes en découlent. Le premier repose sur le constat qu'il s'agit d'une hausse considérable du niveau de difficulté pour des personnes étudiantes qui ont généralement connu une approche d'initiation au texte littéraire au secondaire : alors que leur lecture distanciée n'a généralement été sollicitée que par des opérations de l'ordre du repérage et du décodage, on les fait passer trop rapidement, en quelques semaines, à des opérations d'analyse et d'interprétation. Entre les deux, les habiletés de lecture plus spécifiques aux textes soumis aux élèves font rarement l'objet d'un enseignement avant d'être évaluées, ce qui constitue un deuxième écueil. Le troisième consiste dans le fait que leur lecture participative, quant

à elle, précédemment sollicitée par des activités visant la production d'écrits ou d'oraux partiellement appréciatifs, se retrouve dans le premier cours au collégial sans aucune résonance du côté des activités sommatives, voire formatives. En faisant l'impasse sur la réception des dimensions esthétiques générales des œuvres, qui les distinguent le plus des textes courants, nous amputons la part la plus spécifique de notre discipline, la plus à même d'être perçue comme riche de sens, autant par les personnes enseignantes que par les élèves.

La consultation a fait ressortir plusieurs initiatives de la part de nos collègues dans le réseau, qui témoignent, dans une certaine mesure, de la volonté de répondre à ces difficultés (voir annexe 1). On peut mentionner la mise en place de quelques centres d'aide en littérature ou en littératie, et plus largement de mesures sur le même sujet. Certains moyens pédagogiques adoptés de manière concertée par plusieurs départements vont également dans le sens d'un meilleur étayage de la difficulté concernant le contenu, voire de l'adoption d'activités d'apprentissage portant sur la lecture et les dimensions plus participatives de la littérature. Mentionnons, enfin, les pratiques d'ordre institutionnel répandues visant à faciliter la transition, comme l'adoption, pour certains programmes, de séquences inversées. Dans un même ordre d'idées, on retrouve des cours spéciaux, dans le cadre particulier aux « activités favorisant la réussite » (MES, 2023), adaptés à une pédagogie de première session et pensés comme des introductions à la littérature, quand elles ne sont pas ramenées à des préparations à l'analyse littéraire.

Sans nier la pertinence de ces mesures dans le contexte actuel, les membres du sous-comité estiment que le meilleur moyen d'améliorer la réussite éducative en français, littérature et langue d'enseignement, tout en valorisant la formation générale, est de mieux exploiter notre discipline dans le cadre même du premier cours, la rendant plus signifiante aux yeux des élèves comme aux nôtres. Pour ce faire, il importe de reconsidérer notre lecture des devis et d'éloigner l'alignement pédagogique des cours 601 de la formation générale, surtout le 101, de l'horizon de l'EUF : sous peine d'une réduction sévère de la pertinence de l'ensemble de la formation, une épreuve ministérielle devrait servir à valider le niveau d'atteinte de compétences, non à définir de A à Z le détail des activités d'enseignement et d'apprentissage qui mènent à leur acquisition.

Enfin, ce virage passe, selon nous, par un enseignement explicite de la lecture et un déplacement de l'intérêt accordé au texte à l'intérêt porté à la relation entre ce dernier et le lecteur ou la lectrice. Une grande partie de la recherche en littérature, depuis plusieurs décennies, se fonde sur les théories de la réception qui repositionnent le lecteur, sa situation et sa relation au texte, et sur les questionnements quant à la production du sens (Jauss, 1978; Eco, 1985[1979]; Riffaterre, 1979; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). S'il en va de même pour l'essentiel de la recherche en didactique de la littérature, on peut certainement se demander pourquoi, de manière générale, dans le réseau, l'enseignement de notre discipline effectue plutôt une sorte de grand écart entre une double visée, patrimoniale et théorique, peut-être inspirée des postures qu'ont intégrées les personnes enseignantes dans les facultés et modules des lettres de l'université, et une sorte d'interprétation serrée du devis, induisant de part et d'autre, du côté des personnes enseignantes comme de celui des élèves, le risque d'une surcharge aussi contre-productive que frustrante.

Croisement entre population étudiante, contexte de formation générale, devis, EUF et personnes enseignantes

Les cours de français, langue et littérature, s'inscrivent dans un cadre particulier, qui est celui de la formation générale. Il s'agit donc de cours imposés à toutes les populations étudiantes, cours n'ayant pas forcément de liens avec le programme qu'a choisi l'élève. Une deuxième particularité se pose lorsque l'on étudie la réalité des cours de français de la formation régulière : la grande place que prend l'EUF dans les cours, et ce, dès le cours 601-101. Cela peut s'expliquer par le fait que les devis (MEES, 2017), par leurs nombreux éléments de compétence centrés sur l'écriture de dissertations, suggèrent que les cours ont pour fonction de préparer à cette épreuve, dont la tâche à réaliser (dissertation critique de 900 mots) est identique aux éléments de compétence des devis du cours 601-103. Les devis du cours 601-102 mènent, pour leur part, vers une tâche potentiellement préalable à la dissertation critique, soit la rédaction d'une dissertation explicative de 800 mots. Le même phénomène est observable dans les devis du cours 601-101, où les éléments de compétence mènent à l'écriture d'un métatexte; bien qu'une latitude soit laissée quant au type de rédaction à réaliser, la plupart des collègues ont choisi d'enseigner l'analyse littéraire, un texte très proche, dans l'essence, de la dissertation critique – bien que traditionnellement davantage centré sur les procédés d'écriture. Ce choix peut être expliqué par diverses raisons : des raisons historiques (Roy, 2009), liées au fait que la plupart des anthologies parues à la suite de la réforme se sont centrées sur ce genre plutôt que sur les deux autres genres permis (l'explication de texte ou le commentaire composé); des raisons pragmatiques, l'analyse littéraire se mariant particulièrement bien avec l'élément de compétence référant à la nécessité d'enseigner les figures de style et permettant d'enseigner, dès le début du cheminement, un genre proche de celui que doit s'approprier l'élève au fil de sa formation; des raisons interprétatives, possiblement, puisque, entre la compétence du devis, « Analyser un texte littéraire », et la rédaction d'une analyse littéraire, il n'y a qu'un pas.

Quoi qu'il en soit, cette réalité mène les personnes enseignantes à percevoir qu'elles ont la responsabilité de préparer les élèves du collégial à l'EUF, et ce, dès leur premier cours. Selon l'expérience du sous-comité, plusieurs plans-cadres imposent que les conditions de réalisation de l'épreuve finale des cours soient semblables à celles de l'EUF afin que l'enseignement puisse mieux préparer les personnes étudiantes à celle-ci. Toutefois, selon la même logique, les évaluations préparatoires réalisées en cours de session sont souvent calquées sur l'épreuve finale. Ces évaluations sont, certes, plus faciles, car les personnes enseignantes fournissent davantage de soutien et ne font réaliser que des rédactions partielles (par exemple, un paragraphe de développement). Les personnes étudiantes doivent les réaliser assez tôt dans la session (autour de la cinquième semaine) afin que les personnes enseignantes aient la possibilité de les corriger – et il demeure que la correction de discours complexes, même courts, prend un temps considérable.

Les personnes qui donnent le cours 601-101 sont donc souvent dans une situation difficile, forcées d'enseigner en quatre semaines environ un ensemble de connaissances nécessaires à la rédaction d'une analyse littéraire : figures de style, structure du genre (au moins partiellement), méthodologie liée à un tel genre (notamment les moyens de présenter une citation), exercice d'analyse lui-même. À cela s'ajoute l'encadrement de la première lecture de la session et, parfois, l'enseignement de savoirs sociohistoriques associés à un courant. Selon l'expérience des membres du sous-comité, plusieurs personnes enseignantes ont la sensation de devoir enseigner en très peu de temps une somme de connaissances qui, au bout du compte, est assez proche de ce que l'élève aura besoin de maîtriser à la toute fin de son cheminement afin de réaliser l'EUF. La surcharge d'objets d'enseignement est évoquée comme très lourde; on ne peut que

supposer, dès lors, que les élèves plus faibles vivront aussi, dans ce cadre, une certaine surcharge. Par ailleurs, les élèves ne recevront généralement que deux semaines après la première rédaction leurs premières notes significatives; ils en sont alors à la mi-session. La plupart des mesures d'aide disponibles pour les aider en langue leur sont déjà inaccessibles, la majorité des inscriptions au CAF se faisant au début de la session. L'analyse de leurs autres difficultés est également complexe : le problème vient-il d'un problème à comprendre la structure? D'un manque de rigueur? D'une difficulté à comprendre le texte? D'une mauvaise compréhension de l'exercice d'analyse (ses buts, les attentes liées à celui-ci)? D'une réflexion trop superficielle par rapport au texte? D'une maîtrise encore trop partielle des procédés d'écriture? D'un mauvais choix de preuves? Le fait est que l'exercice consistant à écrire un discours analytique sur un texte littéraire est une tâche complexe, qui exige la maîtrise de très nombreux savoirs et savoir-faire ainsi qu'un engagement cognitif de haut niveau. Or, c'est par un tel exercice que les élèves des cours 601-101 sont le plus souvent évalués dès la semaine 5 de leur première session.

Dans ce contexte, les personnes enseignantes ont tendance à se centrer très rapidement vers des savoirs plus techniques afin de soutenir les apprentissages des personnes étudiantes. Les exercices d'écriture, centrés sur la production de métatextes spécialisés (analyse littéraire) fondés sur l'analyse stylistique d'un extrait de texte, seront généralement à la base de ces premiers contacts avec la littérature au collégial... un exercice qui, rappelons-le, est vraiment très proche de ce qu'il leur sera demandé de faire à l'EUF. Les personnes étudiantes en viennent très vite à associer les cours de français – qui sont en fait des cours de littérature – à ce genre d'exercice d'écriture, auquel énormément de temps de classe est consacré. On peut se demander, dans ce contexte, si ce genre d'exercice est propre à favoriser, chez des personnes étudiantes d'environ dix-sept ans, la perception du sens de la formation générale en français. En effet, des études récentes (Cellard et Carrier-Belleau, 2021; Bélec et al., 2023) ont permis de recueillir plusieurs témoignages de personnes enseignantes qui disent poursuivre des buts cohérents avec ceux associés à la formation des cours de français selon les documents ministériels, mais qui jugent néanmoins ne pas arriver – ou n'arriver que très partiellement – à faire percevoir ce sens aux personnes étudiantes. Ce constat pourrait expliquer en partie la remise en question de la pertinence des cours de français de la formation générale qui est parfois énoncée dans les médias. Le constat du sous-comité est que le problème ne réside pas dans le fait que le projet de formation des cours de français n'a pas de sens pour les personnes étudiantes, car ce projet fait plusieurs liens avec les compétences du XXI^e siècle qui, elles, apparaissent pertinentes auprès de la population étudiante selon les derniers constats du CSE (2021). Le problème est plutôt que les personnes étudiantes peinent à *percevoir* ce sens. Or, cette nécessité de trouver un sens est propre aux générations qui arrivent actuellement au collégial (Gaudreault, 2022).

Face à ce problème, les personnes enseignantes recourent à une grande créativité, comme nous l'ont montré les consultations, pour faire percevoir le sens de leurs cours aux personnes étudiantes. Cela dit, le sens de cette formation est lui-même variable d'une personne enseignante à une autre : alors que certaines personnes enseignantes se concentrent sur la préparation à l'EUF, d'autres réalisent des activités créatives, d'autres déploient leurs efforts dans la présentation de savoirs culturels multiples et précieux pour le développement de la culture générale des personnes étudiantes, d'autres encore s'attardent sur des exercices réflexifs susceptibles de favoriser l'ouverture de leurs étudiants et étudiantes sur le monde. Si tous ces objectifs sont dignes de mention et tout à fait dans l'esprit de la discipline, leur variabilité ainsi que leur multitude sont susceptibles de créer, chez des personnes étudiantes n'ayant pas le recul du corps professoral ou n'ayant pas le même rapport à la culture que lui, une difficulté à percevoir une cohérence à travers la diversité des objectifs et des pratiques, confusion qui peut entraver la perception du sens de la discipline et nuire à leur capacité d'apprécier ce que les personnes enseignantes tentent de transmettre.

Selon le sous-comité, la complexité à laquelle sont confrontés les élèves dès leur première session⁸ ainsi que la difficulté de certains à percevoir le sens de la discipline sont des facteurs susceptibles de causer une perte de motivation (Viau, 2009), perte de motivation qui a d'ailleurs été observée dans le cadre d'une étude portant sur le cours 601-101 (Roberge et al., 2017). La faible perception de sens est un enjeu à la perception de la valeur d'une activité si les élèves n'ont pas d'intérêt intrinsèque préalable pour celle-ci; si l'utilité peut donner une certaine valeur, le fait que cette utilité s'inscrive dans la préparation à une épreuve certificative peu authentique et lointaine nous semble fournir une motivation extrinsèque peu susceptible de favoriser un véritable engagement. Au-delà du problème de la valeur perçue, la surcharge cognitive que vivent les élèves et qui entraîne, bien souvent, des échecs importants à une première évaluation est tout à fait propre à avoir un impact fortement négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Chez bien des individus, un faible SEP mène à davantage de comportements d'évitement par rapport à une tâche à réaliser (Bandura, 2003), ce qui peut se traduire par des abandons et des plagiats ainsi que par une volonté de demeurer dans un engagement superficiel ou technique par rapport à un apprentissage à réaliser.

Face à ces problèmes, plusieurs solutions sont envisageables. Toutefois, plusieurs éléments du contexte rendent difficile leur mise en place. Tout d'abord, les devis et l'EUF – ainsi que, dans certains collèges, les plans-cadres centrés sur ces derniers – limitent les possibilités qu'ont les personnes enseignantes d'adapter leur pédagogie ou leurs évaluations. Par ailleurs, les personnes enseignant le français au collégial n'ont pas aisément accès à des formations adaptées à leur réalité. S'il existe des formations à la lecture littéraire en contexte d'enseignement supérieur, ou encore des formations centrées sur des méthodes d'évaluations engageantes, celles-ci ne sont que peu connues; en outre, le cadre professionnel ne facilite pas la formation continue ou, même, les concertations départementales – celles-ci étant le plus souvent centrées sur des enjeux administratifs plutôt que sur des enjeux disciplinaires ou pédagogiques. La charge même de travail des personnes enseignantes pose un enjeu par rapport à l'engagement dans une éventuelle formation ou même quant à une volonté d'expérimentation, étant donné que l'on doit considérer que plus les élèves ont de la difficulté, plus les personnes enseignantes ont une charge accrue de correction et de travail en classe. Enfin, on se doit de mentionner que, si le contexte pandémique a été très exigeant pour le corps professoral, le contexte postpandémique a mis à jour, du côté des élèves, de graves lacunes au regard des compétences préalables ainsi que de l'engagement. Les personnes étudiantes viennent moins en classe, font moins le travail qui leur est donné à faire hors classe – un manque d'engagement qui rend, paradoxalement, plus difficile la mise en place de méthodes pédagogiques visant à susciter cet engagement, comme l'apprentissage actif (Fédération des cégeps, 2021). De même, si une relation pédagogique forte avec la personne enseignante est susceptible de soutenir l'engagement des élèves ayant un SEP faible (Fédération des cégeps, 2021), le sous-comité relève qu'il est difficile de développer ce genre de relation avec plus de 120 élèves (parfois 140 dans certains collèges) que l'on ne voit que quatre heures par semaine – et cela, dans le meilleur des cas où les élèves viennent en classe.

Selon le sous-comité, le problème de l'engagement des élèves pourrait donc en partie être dénoué en classe. Toutefois, il se doit malgré tout d'être considéré avec nuances et dans une perspective systémique où le Ministère, les établissements et la population étudiante ont également un rôle à jouer.

⁸ Il est à noter que la complexité même de la lecture en littérature est niée dans les devis ministériels du cours 601-101, cet exercice étant associé au premier élément de compétence, « Reconnaître le propos du texte », qui situe l'exercice au plus bas niveau de la taxonomie de Bloom, alors que les récentes études en littérature et en didactique de la littérature contredisent cette perception (Bélec et Doré, 2022).

Observations croisées quant aux freins sous-jacents

En parallèle aux analyses soulevées jusqu'ici, le sous-comité relève différents éléments indirects qui viennent complexifier les problèmes qui ont été relevés et qui mènent, simultanément, à leur enchevêtrement.

Par exemple, en ce qui concerne le métier d'étudiant ou d'étudiante, force est de constater l'importance d'encadrer les élèves et de pouvoir tabler sur une relation pédagogique forte dans un contexte de transition. Cette relation pédagogique a également de l'importance pour favoriser l'engagement des personnes étudiantes. De même, cet encadrement si précieux en contexte de première session pourrait grandement servir l'apprentissage des compétences langagières si les personnes enseignantes étaient en mesure de faire des suivis différenciés auprès des élèves. Dans tous ces cas, un problème sous-jacent émerge : la difficulté qu'il y a à instaurer une relation pédagogique forte et à faire un suivi différencié dans un contexte où la personne enseignante doit superviser entre 120 et 150 personnes étudiantes dans le cadre d'une tâche professionnelle à temps plein. Si ce nombre peut être gérable dans un contexte où la tâche de la personne enseignante consiste à « fournir des savoirs » aux élèves et à corriger deux ou trois travaux importants durant la session ainsi que quelques examens objectifs, il devient problématique dans un contexte nécessitant l'établissement d'une relation de proximité, la mise en place de mécanismes d'encadrement et de suivis différenciés ou, même, la mise en place de pratiques pédagogiques centrées sur des rétroactions personnalisées et fréquentes.

En ce qui a trait à la maîtrise de la langue, il est difficile de redéfinir le rapport à celle-ci ou de revoir la manière d'envisager son apprentissage ou son évaluation dans un contexte où un examen sanctionnant la diplomation continue à proposer la même vision et le même mode d'évaluation de la langue. Le poids de l'EUF est si important pour les personnes étudiantes qu'il est extrêmement difficile pour le corps professoral et les collèges de faire fi de celle-ci. En tant qu'examen visant à certifier l'atteinte d'un certain niveau de maîtrise de compétences langagières *au sortir des études collégiales* (puisque c'est ce diplôme qu'elle sanctionne), cette évaluation repose implicitement sur le présupposé que *tout le cheminement collégial* mène les personnes étudiantes à atteindre un niveau minimal dans cette sphère – présupposé appuyé explicitement par la visée du collégial « Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (MEES, 2017). Pourtant, l'EUF est liée aux cours de français (langue et littérature), tant par le rôle de préalables qu'ils jouent dans sa passation⁹ que par la similitude de sa forme par rapport aux éléments de compétence du cours 601-103. Dans les pratiques, les collectes de données ont permis de constater que seule la discipline français pose des exigences en langue semblables à celles de l'EUF, à savoir des pénalités pour chaque faute allant jusqu'à 30 % de la note (évaluation pénalisante) ou constituant 30 % de celle-ci (évaluation « positive ») – en écho à l'EUF, pour laquelle un maximum de 30 fautes sur 900 mots est autorisé sous peine d'échec automatique. Dans les autres disciplines, la tendance est plutôt de ne pénaliser (ou de donner des points) que dans une proportion de 10 %. Ce n'est donc pas l'ensemble du collégial qui prépare à cet examen sanctionnant les études, mais bien la discipline français. Cet état de fait amène également la perception, chez les personnes étudiantes, que les cours de Renforcement ne sont pas vraiment nécessaires à la réussite au collégial (puisque l'on peut « passer » un cours même si l'on perd 10 % à toutes les évaluations), mais bien à la réussite de la formation

⁹ Pour passer l'EUF, les personnes étudiantes doivent avoir réussi le cours 601-102 et être inscrites au 601-103.

générale – tout particulièrement à la réussite dans les cours de français. On peut se demander, dès lors, comment cette situation joue un rôle sur la perception de la maîtrise de la langue auprès de la population étudiante. On peut aussi se demander comment cette réalité influence la perception des cours de français, qui s'écartent du projet de formation dans lequel s'inscrivent les élèves pour se centrer sur la préparation à la réussite d'un examen. Tous ces éléments constituent des obstacles à la mise en œuvre du projet de formation des cours de français de la formation régulière et, conséquemment, nuisent également à la valorisation de la discipline. Cette situation crée aussi un contexte qui nuit à la représentation que tente pourtant de mettre en place le Ministère, à savoir que l'apprentissage de la langue est l'affaire de tous les acteurs du système – puisque les pratiques auxquelles sont exposées les personnes étudiantes ne véhiculent pas, sauf dans les cours de français, cet engagement. Parallèlement, tous les changements que pourraient souhaiter faire les collèges afin d'améliorer à la fois le rapport à la langue des personnes étudiantes et le développement des compétences langagières ne peuvent qu'être freinés par le maintien de l'EUF dans sa forme actuelle et la vision qu'elle impose des compétences langagières. L'EUF est donc en quelque sorte une boussole qui montre la direction à suivre aux collèges; l'enseignement et l'évaluation de la langue s'alignent sur le nord qu'elle pointe. Le fait que ce nord ne soit pas forcément le meilleur chemin pour améliorer les compétences langagières des personnes étudiantes demeure difficile à considérer pour les milieux, qui craignent que les personnes étudiantes n'obtiennent pas leur diplôme si l'on tente de prendre une autre voie. On pourrait arguer qu'en tant qu'épreuve certificative de fin d'études, l'EUF n'a pas une fonction d'enseignement et, qu'en ce sens, les personnes enseignantes peuvent modifier leurs exigences et leurs façons d'enseigner et d'évaluer la langue; si cette nouvelle orientation fonctionnait et que la langue s'améliorait, les résultats seront de toute façon visibles à l'EUF. Cependant, ce serait nier la pression qui s'exercerait alors sur les individus qui se risqueraient à modifier des pratiques qui fonctionnent – globalement – plutôt bien pour une majorité de personnes étudiantes, l'EUF étant, malgré toutes les critiques que l'on fait à l'égard de son taux de réussite, majoritairement réussie. Ainsi, même s'il était *possible* de modifier les pratiques, le fait est qu'il est plus que probable que tant que les indicateurs de l'EUF liés à la maîtrise de la langue demeureront les mêmes, les pratiques demeureront semblables à ce qu'elles sont actuellement. De même, tant que la forme et les préalables de l'EUF demeureront aussi intimement liés aux cours de français de la formation régulière, il est plus que probable que l'EUF continuera d'opérer une pression sur le projet de formation de ces cours et leur volonté (éventuelle) de se renouveler – tout en envoyant dans les milieux la perception que la maîtrise de la langue sanctionnée par cette épreuve est la responsabilité de cette discipline plutôt que celle de l'ensemble des acteurs et des programmes du collégial.

En ce qui a trait aux éventuelles interventions que pourrait réaliser le corps enseignant pour soutenir les personnes étudiantes, que ce soit en ce qui concerne leur transition, leur maîtrise des compétences langagières, leur lecture littéraire ou leur engagement, le fait est qu'il existe peu de formations adaptées aux contraintes concrètes que rencontrent les personnes enseignantes du collégial. Les formations en pédagogie ne prennent pas toujours en compte la réalité de la formation générale, ou encore les contraintes associées aux cours de français. De même, les personnes enseignantes ne sont pas toujours formées de manière à faire face aux différents défis qui se posent de plus en plus dans leur réalité professionnelle. Parallèlement, les conditions qui favorisent l'engagement dans un processus de développement professionnel, que ce soit sur les plans financiers ou logistiques, sont loin d'être réunies dans les milieux. Ainsi, bien des possibilités d'action existent pour faire face aux différents problèmes énumérés... mais encore faudrait-il que les personnes enseignantes connaissent ces possibilités, aient l'occasion de les expérimenter et d'être accompagnées adéquatement dans le cadre de ces essais. Si l'on demande à un système de se renouveler, il est essentiel de donner un espace temporel et réflexif pour que

les personnes développent les nouvelles compétences qu'elles souhaitent acquérir. Dans un contexte éducationnel, cette réalité devrait d'autant plus être comprise et considérée.

Enfin, en ce qui concerne le cheminement en français (langue et littérature) au collégial, le sous-comité a noté deux principaux problèmes. Le premier concerne la progression des apprentissages, qui est mal servie par les devis actuels. Ceux-ci mènent, actuellement, à une surcharge dans le premier cours et à une répétition, par la suite, d'une compétence à laquelle on ne fait, en grande partie, qu'ajouter de nouveaux savoirs – répétition perceptible par la similarité des trois derniers éléments de compétence des cours 601-101, 601-102 et 601-103. Les devis nient également la complexité de l'acte de lecture littéraire et ne prévoient pas de formation à cette compétence, pourtant essentielle en littérature et si cohérente au projet de formation de la formation générale.

Le second problème relève de la nature même du cheminement proposé, qui semble essentiellement s'ancrer dans l'acquisition de compétences en écriture de différents métatextes – qui, en eux-mêmes, sont porteurs d'un rapport distancé et savant aux textes littéraires. En ce sens, si le sous-comité considère assez favorablement les *énoncés* des compétences des devis des cours 601-102 et 601-103, qui sont plutôt cohérents avec le projet de formation de la discipline et pourraient inviter au développement de l'ouverture sur le monde et d'une sensibilité esthétique, ou même stimuler la créativité des individus, il constate que tant que les *éléments* des compétences des devis demeureront orientés vers une technicisation du rapport au texte littéraire, ceux-ci constitueront un frein à l'adoption de pratiques pédagogiques novatrices et à la capacité des milieux à faire percevoir aux personnes étudiantes le sens de leur formation – voire à l'atteinte des objectifs de développement global qu'elle poursuit.

Synthèse des problèmes

Le sous-comité a donc retenu cinq principaux problèmes pouvant être rattachés à son mandat, à savoir proposer des recommandations pour soutenir la réussite dans les cours 601-101 et valoriser la formation générale – notamment, par le biais de la réussite éducative des cours 601 de la formation régulière. Ces problèmes, issus de l'analyse de la large collecte de données réalisée par le sous-comité, se présentent comme suit :

- 1) Lacunes quant au métier d'étudiant ou d'étudiante en contexte de première session;
- 2) Lacunes en lien aux compétences langagières et au rapport des élèves à celles-ci;
- 3) Lacunes en lecture littéraire (compétence préalable à l'atteinte de l'énoncé de compétence du cours 601-101) et rapport difficile à la discipline littérature;
- 4) Lacunes comportementales quant à l'engagement dans les cours 601 de la formation régulière;
- 5) Contraintes du système limitant les capacités d'action des milieux.

Le sous-comité souligne, toutefois, que les lacunes relevées ne s'appliquent pas à l'ensemble de la population étudiante, loin de là, mais bien à certains profils spécifiques d'élèves. Par ailleurs, s'il est vrai que, chez certaines personnes étudiantes, ces lacunes sont spécifiques et peuvent se traduire par un seul problème, le sous-comité est d'avis qu'il est fréquent qu'elles se combinent chez un même individu apprenant et se renforcent mutuellement, ce qui rend les interventions ciblées peu efficaces en dépit de leur pertinence. Par exemple, les cours de Renforcement peuvent être très bien conçus, mais si le rapport

de la personne étudiante aux compétences langagières est conflictuel, qu'elle vit par ailleurs un problème d'engagement et qu'elle ne possède pas les compétences rattachées au métier d'étudiant ou d'étudiante, il est fort possible qu'elle ne vienne pas régulièrement au cours qui lui est proposé et qu'elle n'arrive pas à réaliser les travaux préparatoires à celui-ci; dès lors, il est probable que le cours de Renforcement n'aura, indépendamment de sa qualité, que peu d'effet. C'est pour cette raison que le sous-comité préconise la mise en place d'interventions multiples visant à améliorer la situation d'apprentissage des cours 601-101 dans son ensemble. Ces interventions concernent donc de multiples acteurs, allant du ministère de l'Enseignement supérieur aux personnes étudiantes, en passant par les collèges et les personnes enseignantes.

PROCESSUS D'ÉLABORATION DES RECOMMANDATIONS

Afin de procéder à l'élaboration des recommandations, le sous-comité a réalisé des phases d'idéation, notamment en s'inspirant d'initiatives notées au cours de la collecte de données. L'évaluation des idées a été faite au regard de critères. D'abord, les principes du groupe de travail devaient être respectés. Ensuite, on devait aussi veiller au respect des critères de faisabilité. Enfin, on devait tenir compte du potentiel d'efficacité et de pertinence des solutions envisagées par rapport aux problèmes dégagés et à certains profils d'élèves.

Les recommandations et les suggestions de mise en œuvre retenues au terme de cette évaluation ont fait l'objet d'une synthèse afin d'éviter la redondance que créaient des propositions trop proches dans l'essence. Enfin, les membres du sous-comité ont réalisé une lecture critique des recommandations et des suggestions de mise en œuvre afin de présenter des énoncés aussi précis que possible et de noter, par ailleurs, les éléments qui nécessiteraient des clarifications dans le texte.

RECOMMANDATIONS

À des fins de clarté, le sous-comité a organisé ses recommandations selon différents niveaux.

Les **thèmes** présentent les perspectives par lesquelles le sous-comité a choisi d'aborder les différents mandats qui lui ont été confiés. Au nombre de trois, ces thèmes proposent d'envisager la réussite scolaire dans les cours 601-101 en tant que responsabilité partagée (thème 1), de favoriser la réussite éducative par des interventions se réalisant au cœur des cours de français de la formation régulière (thème 2) et de réduire les éléments du système qui sont susceptibles de limiter la capacité des milieux à opérationnaliser les recommandations des thèmes 1 et 2 (thème 3).

Les **orientations**, elles, sont le plus souvent rattachées directement aux problèmes retenus par le sous-comité. Ainsi, les deux premières orientations du premier thème se penchent respectivement sur le problème du métier d'étudiant ou d'étudiante en contexte de transition secondaire-collégial (orientation n° 1) et sur l'enjeu des compétences langagières (orientation n° 2). Les orientations du deuxième thème, quant à elles, visent à répondre aux problèmes associés aux lacunes des élèves en lecture littéraire (orientation n° 3) et à leur faible engagement (orientation n° 4). Enfin, la première orientation du thème 3 propose de soutenir le développement professionnel des personnes enseignantes (orientation n° 5) afin de mettre en place dans les milieux les conditions favorisant la réalisation des quatre premières orientations. Dans cette même perspective, la dernière orientation préconise de revoir l'alignement des devis et de l'EUF par rapport à leurs objectifs respectifs (orientation n° 6).

Les **tableaux** présentant les recommandations sont eux-mêmes organisés en trois colonnes.

Les **recommandations** présentent de manière synthétique les logiques d'action que le sous-comité a retenues comme étant les plus susceptibles d'améliorer les situations rattachées aux problèmes relevés.

Les **suggestions de mise en œuvre (ou sous-recommandations)** sont des propositions permettant d'opérationnaliser concrètement les recommandations formulées par le sous-comité. Ces suggestions ont été faites dans l'esprit de proposer des pistes d'action concrètes aux différents milieux et de s'adresser à des acteurs spécifiques afin de s'assurer que toutes les personnes du milieu collégial voient de quelle manière elles pourraient contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves dans le cadre du cours 601-101. La proposition de plusieurs pistes vient également d'une volonté de soumettre des voies d'action diversifiées, le sous-comité étant par ailleurs conscient de la grande variabilité des conditions dont dépendent les milieux, variabilité susceptible d'influencer la capacité ou la pertinence d'une suggestion dans un cadre donné. Ces suggestions, encore plus que les recommandations, sont donc des propositions laissées au jugement des personnes concernées et doivent être vues comme un soutien à l'opérationnalisation des recommandations plutôt que dans une perspective prescriptive.

Dans le tableau synthétisant les recommandations de cette section du rapport, une colonne présente les **logiques sous-jacentes** aux recommandations proposées. Ces logiques sous-jacentes sont présentées dans le but de faciliter la compréhension du tableau synthèse – qui sera, peut-être, lu indépendamment du texte d'accompagnement qui est proposé.

Le sous-comité propose ces recommandations avec beaucoup de bienveillance, tant pour les personnes étudiantes que pour les milieux, ainsi qu'en toute humilité, considérant les limites qui ont été les siennes dans le cadre du groupe de travail mis en place par le Ministère. Le sous-comité de français espère que le fruit de ses réflexions sur les questions de la réussite du cours 601-101 et de la valorisation de sa discipline dans le cadre de la formation générale saura stimuler les milieux, tant en ce qui concerne leurs propres réflexions qu'en ce qui a trait à leurs actions.

THÈME 1 : ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ET MAÎTRISE DE LA LANGUE : DES RESPONSABILITÉS PARTAGÉES

« Du temps pour semer et du temps pour récolter. Du temps pour éveiller le désir d'apprendre en ne retirant pas trop tôt l'élève [...] de la plage où il ramasse des cailloux, et du temps pour répondre à ce désir en l'accompagnant lentement sur le chemin qui va des choses aux mots [...]. » Yvon Rivard

Il n'y a rien de mieux que la littérature pour apprendre lentement et progressivement à penser le monde et à l'habiter avec, pour horizon, le bonheur humain (SEYS, 2019). Pour développer chez l'élève sa capacité d'appréciation de la littérature tout en l'aidant à parfaire ses compétences langagières et ses habiletés scolaires (MEES, 2017), il faut toutefois du temps de qualité, des conditions optimales ainsi que tout un réseau de collaborations autour de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous avons donc choisi de rassembler ici, sous ce premier thème, deux des problèmes fondamentaux qui expliquent les difficultés rencontrées en première session et qui interpellent la responsabilité de tous les acteurs du milieu de l'éducation : la maîtrise de la langue et le métier d'étudiant ou d'étudiante¹⁰. Essentielles pour apprendre à vivre dans l'univers complexe et multidimensionnel qui est le nôtre (PFEQ, 2006), ces capacités dites transversales à toutes les disciplines constituent un levier indispensable pour le développement de la pensée complexe, l'acquisition de savoirs durables, la mise en relation des compétences disciplinaires et la réussite globale de l'élève.

La maîtrise de la langue et le métier d'étudiant ou d'étudiante reflètent des buts communs à l'ensemble du curriculum et c'est pourquoi ils doivent être pris en compte à tous les niveaux d'enseignement. L'amélioration des facteurs de réussite des populations les plus vulnérabilisées ne pourra se faire sans une vision et une prise en charge collectives de ces deux problématiques, tant au sein de chaque établissement qu'entre les ordres d'enseignement eux-mêmes. Il importe donc de se fixer des objectifs communs et de planifier des interventions concertées, lesquelles permettront aux personnes étudiantes de mobiliser progressivement les habiletés requises tout au long de leur parcours scolaire et de vivre des transitions aux études supérieures beaucoup plus harmonieuses. Pour l'atteinte de ces objectifs, le sous-comité de français suggère, d'une part, la mise en place d'un environnement pédagogique adapté aux défis que pose la première session (orientation n° 1) et, d'autre part, la modification de notre rapport à la maîtrise de la langue en vue d'un meilleur soutien du développement des compétences langagières (orientation n° 2).

ORIENTATION N° 1 : METTRE EN PLACE UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ADAPTÉ AUX DÉFIS QUE POSE LA PREMIÈRE SESSION

Appuyée par les membres du sous-comité de philosophie, l'orientation n° 1 répond d'abord et avant tout au problème de transition entre le métier d'élève et celui d'étudiant ou d'étudiante. Puisque les premiers cours de français et de philosophie au collégial constituent un défi de taille pour une partie de la population

¹⁰ Ces deux enjeux ont d'ailleurs été identifiés comme des défis prioritaires dans le PARES et le dernier plan de la Fédération des cégeps.

étudiante ainsi qu'un moment charnière pour la persévérance scolaire, il importe d'offrir un environnement favorable qui convient au rythme de développement de chacun et chacune et qui permet de faire des apprentissages en profondeur. Les recherches en éducation démontrent effectivement que le contexte environnant à l'apprentissage a une incidence prépondérante sur l'engagement des étudiants et étudiantes (Duru-Bellat, 2003) et le développement des compétences de base (Bascia, 2014). D'ailleurs, une saine organisation de l'environnement éducatif englobe autant les caractéristiques de la salle de classe (lieu physique ou virtuel, horaire, taille du groupe, climat, pratiques pédagogiques, etc.) que tout ce qui se passe au sein de l'établissement lui-même (caractéristiques matérielles, politiques, ressources, services, événements, etc.) (OCDE, 2004, 2017), d'où la nécessité d'aborder le problème de réussite en 101 dans une optique de coresponsabilité.

C'est donc dans cette perspective que notre groupe de travail s'est d'abord intéressé aux facteurs contextuels qui caractérisent l'environnement d'apprentissage des premiers cours de philosophie et de français de la formation générale. Notre analyse du problème nous a ainsi conduits à proposer quatre voies d'amélioration susceptibles de résoudre les défis que pose la première session.

La première concerne **la préparation initiale à l'entrée au collégial et la formation au métier d'étudiant ou d'étudiante (F 1.1¹¹)**. Les membres du sous-comité sont d'avis que des collaborations plus étroites entre les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi qu'entre les différents acteurs et services de l'enseignement secondaire et collégial s'avèrent primordiales pour parfaire le continuum de compétences des populations étudiantes et ainsi mieux les préparer aux dimensions multiples de l'enseignement supérieur. L'interordre demeure, selon nous, un facteur de réussite insuffisamment investi à ce jour.

La seconde voie d'amélioration vise surtout à résoudre le problème de la tâche enseignante, qui est particulièrement alourdie par les difficultés inhérentes à la transition. Pour diagnostiquer promptement les besoins diversifiés de la population étudiante de première session et lui offrir tout le soutien qu'elle requiert, l'encadrement et l'attention qu'elle nécessite, nous proposons que **soient revus à la hausse le financement et l'indice dans le calcul de la tâche associé à la valeur de chaque personne étudiante de première session (F 1.2)**.

La troisième voie d'amélioration cible plus directement les facteurs reliés aux groupes-classes et au cheminement de la personne étudiante. Différentes variables liées aux **contextes d'enseignement enrichissent la salle de classe et influencent positivement l'engagement (F 1.3)** et la persévérance au cours. Les conditions de mise en œuvre suggérées dans cette section s'inscrivent donc dans la volonté de mettre en place un milieu propice à la transition et à la pédagogie de première session.

La dernière voie envisagée dans cette orientation concerne **le rehaussement et l'harmonisation des ressources et des priorités en matière de soutien et d'aide à la réussite (F 1.4)**. Malgré les efforts remarquables investis dans les cégeps en matière de réussite, notamment depuis l'implantation des plans institutionnels de réussite vers la fin des années 1990, certains groupes de la population étudiante ne

¹¹ Les parenthèses présentes dans le texte de type « F-[chiffre] » ou « P-[chiffre] » identifient le numéro auquel est associée une recommandation respectivement dans les tableaux synthèses des sous-comités de français et de philosophie.

parviennent pas à obtenir le soutien dont ils ont réellement besoin pour surmonter les obstacles qu'ils rencontrent, et ce, particulièrement en première session. Pour offrir un soutien adapté aux besoins des élèves en transition, il apparaît nécessaire de régler les enjeux qui persistent quant à l'efficacité, à l'accessibilité, au financement et à l'éparpillement des mesures actuellement offertes.

Recommandation 1.1 : Renforcer la préparation initiale à l'entrée au collégial et la formation au métier d'étudiant ou d'étudiante

Pour aider la population étudiante à s'approprier plus efficacement la culture pédagogique propre aux études supérieures, nous recommandons de **renforcer la préparation initiale à l'entrée au collégial** (F 1.1). D'abord, les sous-comités de français et de philosophie sont d'avis qu'un passage réussi entre le métier d'élève et celui d'étudiant ou d'étudiante renforce significativement l'engagement des personnes étudiantes ainsi que leurs capacités à mieux composer avec les défis éventuels des premiers cours de français et de philosophie de la formation générale. Toutefois, assurer une meilleure continuité d'un ordre à l'autre appelle à des collaborations interordres étroites et rigoureuses qui, actuellement, ne sont pas formellement soutenues au sein des établissements scolaires et du système d'éducation lui-même. Le groupe de travail incite les directions des études à remédier à ce problème en mettant en place des mesures structurantes qui faciliteraient et encourageraient la *concertation, la collaboration et le partage d'expertise entre les milieux secondaire et collégial et plus particulièrement entre les personnes enseignantes elles-mêmes* (F 1.1.1) (communauté de pratiques, tables interordres, projets de passerelle, etc.). Une connaissance plus juste et plus éclairée de nos méthodes de travail ou des exigences relatives à la réussite des personnes étudiantes dans chacun des deux ordres permettrait de « mieux comprendre dans quelle continuité s'inscrit la contribution de chacun en ce qui concerne la préparation et l'accueil des finissants du secondaire » (CSÉ, 2008).

Cette collaboration demeure aussi une condition essentielle pour résoudre les problèmes d'arrimage et *redéfinir les exigences d'entrée aux études collégiales dans un continuum* (F 1.1.2) de compétences cohérent et progressif¹². En plus d'encourager chez la personne étudiante une prise en charge croissante de ses aptitudes à apprendre des savoirs de plus en plus complexes, l'établissement d'un cadre de référence structurant des compétences de base pourrait s'avérer un outil de planification pédagogique très précieux. D'ailleurs, si tous les acteurs du milieu de l'éducation et de l'enseignement supérieur partageaient une compréhension commune de la compétence langagière et de ses cibles à chaque étape du parcours de la personne étudiante, cela favoriserait une meilleure prise en charge collective de son développement.

Or, si tout le monde est d'avis que les personnes étudiantes qui réussissent le mieux sont celles qui utilisent des méthodes de travail efficaces et adaptées aux activités qui leur sont proposées (Weinstein, 1994), l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage en classe ne semble pas très répandu, tant au secondaire qu'au cégep. Il n'existe pas de démarches d'enseignement précises en ce sens, pas d'exigences ou de standards prévus dans les programmes ni de moment programmé pour apprendre à apprendre dans les cursus d'études. Ainsi, les habitudes de lecture, d'écriture et d'autocorrection qui sont développées dans les cours de français au secondaire, par exemple, s'avèrent souvent nettement insuffisantes pour

¹² Le groupe de travail appuie en ce sens le projet en cours qui s'inscrit dans la mesure 2.4 du PARES et qui vise à développer un continuum de formation en compétences de base aux études supérieures.

permettre l'acquisition des connaissances et des compétences littéraires sur lesquelles porte le premier cours de français de la formation générale. Malheureusement, les personnes étudiantes qui entament leur parcours collégial sans avoir fait l'acquisition de stratégies d'apprentissages efficaces sont nombreuses; plusieurs d'entre elles ne savent pas comment se comporter en classe, se mettre au travail, s'adapter à la culture pédagogique propre aux études supérieures, se responsabiliser, persévérer. Le groupe de travail recommande donc *un soutien plus concret de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans tous les cours de la cinquième secondaire et de la première année au cégep* (F 1.1.3). Cette action suppose évidemment une responsabilité partagée entre les collèges et les établissements d'enseignement secondaire.

Pour que les populations étudiantes soient sensibilisées aux dimensions multiples du métier d'étudiant ou d'étudiante, les deux sous-comités suggèrent également *le déploiement de formations d'initiation aux études supérieures dans tout le réseau des cégeps* (F 1.1.4). Ces formations pourraient prendre la forme de stages d'été, de webinaires ou d'activités favorisant la réussite. Elles pourraient être offertes avant le début des cours ou durant la première session, en priorité aux personnes étudiantes ayant une MGS inférieure à 75 %, puisque celle-ci demeure, selon nous, un bon indicateur des méthodes de travail et des compétences générales de la personne étudiante. Des formations sur le métier d'étudiant ou d'étudiante permettraient ainsi d'amoinrir le choc de la transition, de donner une chance égale à tous et à toutes de bien entamer leurs études collégiales et de soutenir, notamment, la réussite des premiers cours de français et de philosophie au cégep, qui font appel à des stratégies d'apprentissage rigoureuses et complexes.

Enfin, une intégration réussie aux études collégiales ne peut être possible sans une réelle capacité d'autorégulation des personnes étudiantes, qui est une composante essentielle à la maturité scolaire (Blair et Diamond, 2008). Chaque personne étudiante doit assumer les devoirs et les responsabilités qui lui incombent. Cela implique qu'elle assiste aux cours, réalise les apprentissages requis, remette les travaux dans les délais impartis, se prépare adéquatement aux examens, persévère, progresse, s'adapte, adopte des comportements éthiques, demande l'aide dont elle a besoin... Selon le groupe de travail, il est essentiel que les associations étudiantes jouent un rôle actif dans la promotion de ces normes comportementales essentielles. Par conséquent, *il recommande aux associations étudiantes de clarifier et de promouvoir les rôles et responsabilités de la personne étudiante* (F 1.1.5) aux études supérieures et encourage vivement l'ensemble de la communauté étudiante à consacrer les efforts attendus pour réussir pleinement ses études collégiales.

Recommandation 1.2 : Augmenter le financement et l'indice dans le calcul de la tâche associé à la valeur de chaque personne étudiante de première session

La population étudiante a connu une évolution considérable au cours des dernières décennies, tant sur le plan de ses valeurs, de ses intérêts, de ses expériences, de ses aspirations et de ses compétences que sur le plan de son rapport à l'apprentissage (PARES, Écobes, Fédération des cégeps). Qu'elles soient en situation de handicap, issues de la diversité ethnoculturelle, sexuelle ou de genre, en situation parentale ou de première génération, les populations étudiantes qui accèdent aux études supérieures font face à des réalités de plus en plus hétérogènes et présentent des besoins qui leur sont propres. La diversité croissante des profils étudiants a engendré de nouveaux défis en ce qui concerne la réussite, ce qui nécessite une révision de nos mesures de transition, de nos méthodes d'inclusion et de nos pratiques pédagogiques. Ces défis se révèlent d'autant plus importants chez la population étudiante en transition, qui requiert un

encadrement et des contacts plus soutenus qu'en troisième ou quatrième session. En conséquence, cela s'accompagne d'une augmentation significative de la charge d'enseignement, particulièrement au cours du premier semestre. Afin de promouvoir l'égalité des chances et une intégration harmonieuse pour toutes les personnes étudiantes, les sous-comités de philosophie et de français sollicitent du MES **une révision à la hausse du financement et de l'indice dans le calcul de la tâche associé à la valeur de chaque étudiant ou étudiante de première session, notamment en vue de réduire la taille des groupes (F 1.2)**. Une diminution du ratio personne-enseignante personnes-étudiantes en première session permettrait une meilleure prise en compte des caractéristiques individuelles de ces dernières, une anticipation plus rapide de l'hétérogénéité de leurs besoins et la proposition de méthodes pédagogiques adaptées à la diversité des processus d'apprentissage.

Recommandation 1.3 : Offrir des contextes d'enseignement qui optimisent l'engagement et l'apprentissage dans les cours 601

La recherche sur les environnements d'apprentissage identifie cinq facteurs qui agissent sur le climat social de la classe et qui profitent davantage aux personnes étudiantes. Il s'agit du cadre physique de la classe, de la composition du groupe, du contexte organisationnel du cours, de l'attitude comportementale des élèves et des caractéristiques personnelles de la personne enseignante (Bennacer, Derracq, Pomelec, 2006).

Certains éléments relatifs à la logistique des premiers cours de français et de philosophie au collégial freinent actuellement l'établissement d'un climat favorable à l'apprentissage et à la persévérance. Pour que les établissements puissent relever les défis inhérents à la découverte de nos disciplines en situation de transition, nous recommandons d'abord que ceux-ci *limitent la taille des groupes de première session à 25 personnes étudiantes* (F 1.3.1). La transmission du goût pour la lecture et la pensée critique nécessitent l'établissement d'une relation pédagogique forte et signifiante, teintée de respect et de bienveillance. Il faut pouvoir établir un bon climat de classe, favorable à la participation psychoaffective des personnes étudiantes, pour permettre une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension subjective (Dufays, 2002).

Les plages horaires largement octroyées aux disciplines de la formation générale ne favorisent pas non plus la concentration et la persévérance au cours. La confection des horaires est généralement paramétrée pour répondre d'abord aux contraintes des programmes. Conséquemment, les cours de la formation générale héritent souvent des périodes du matin ou du soir. Certains établissements semblent également offrir leur premier cours de français sur quatre périodes consécutives, ce qui ne favorise pas davantage une transition harmonieuse aux études collégiales. En conséquence, le groupe de travail recommande *aux équipes de cheminement et d'organisation scolaires de porter une attention soutenue à la qualité des plages horaires offertes dans les premiers cours de français et de philosophie* (F 1.3.2). Un maximum de deux heures par jour entre 10 h et 16 h pour chacune des deux disciplines serait, selon nous, un contexte idéal pour susciter une participation active des personnes aux cours et favoriser leur réussite.

De plus, les salles de classe réservées au cours de la formation générale dans la majorité des cégeps semblent peu adaptées à l'expérimentation et à la mise en place de pratiques qui soutiennent la réussite éducative (voir recommandation F 4.3). Pour encourager le plaisir d'enseigner et d'apprendre dans un climat inclusif et bienveillant, le groupe de travail recommande aux établissements de *favoriser davantage*

l'accès à des salles de classe innovantes, actives et aménagées, entre autres, pour l'enseignement inclusif (mobilier ergonomique, chariot inclusif, tableau intelligent) (F 1.3.3).

Enfin, le rapport aux études des populations actuelles s'est aussi modifié au cours des dernières années. Les personnes étudiantes préfèrent multiplier les expériences au lieu de tout miser sur l'école et considèrent leurs études comme l'une de leurs nombreuses activités (Gaudreault, 2022; 2008). Cela se remarque par une diminution de la diplomation en durée minimale et une réduction du nombre de cours par session. Sur le terrain, les enseignants et enseignantes de la formation générale observent de plus en plus d'abandons en cours de session, sous prétexte, notamment, que leurs cours seraient plus faciles à reprendre que les cours de programmes à la session suivante. Un régime d'études à temps plein en première session ne semble plus convenir à toutes les personnes étudiantes. Afin d'éviter les échecs de première session qui semblent surtout liés à des éléments logistiques, il serait souhaitable de pouvoir offrir aux personnes étudiantes, particulièrement celles qui ont une faible MGS, *des grilles de cours allégées en première année* (F 1.3.4).

Par ailleurs, nous croyons aussi à la nécessité de mettre en place un filet de sécurité pour diminuer les abandons en français et en philosophie après la date limite et soutenir la motivation scolaire et la rétention des personnes étudiantes qui présentent des facteurs de vulnérabilité. Dans cette optique, nous voulons *inciter les API et les programmes à soutenir davantage la persévérance dans les cours de français et de philosophie de première session* en fixant, par exemple, des règles internes visant à limiter les abandons dans ces cours ou en établissant des préalables de réussite en formation générale afin de favoriser la progression dans le cheminement de son programme (F 1.3.5).

Recommandation 1.4 : Rehausser et harmoniser les ressources et les priorités en matière de soutien et d'aide à la réussite

Enfin, la mise en place d'un environnement éducatif adapté aux défis que pose la première session nécessiterait un **rehaussement et une harmonisation des ressources offertes en matière de réussite** (F 1.4). Les mesures d'aide et d'encadrement complémentaires ou intégrées aux cours de français et de philosophie se sont multipliées au cours des dernières années. La consultation menée auprès de nos départements respectifs révèle d'ailleurs une panoplie de pratiques, d'outils, de formules de cours et d'ateliers visant à soutenir les personnes étudiantes dans leurs apprentissages et leurs habiletés de base en français et en philosophie. Tandis que certaines de ces mesures sont offertes dans l'optique de favoriser la transition des personnes étudiantes du secondaire au collégial (tests diagnostiques, mesures de classement, formations à l'accueil), d'autres visent plus particulièrement l'engagement et la persévérance des personnes étudiantes dans leurs études (encadrement individuel, tutorat, ateliers de perfectionnement, accompagnement professionnel, etc.¹³).

Dans tous les cas, ceux et celles qui éprouvent des difficultés dans leurs premiers cours de français et de philosophie peuvent bénéficier de nombreuses formules d'aide. Toutefois, les personnes les plus à risque

¹³ Pour plus de détails, consultez la section Recension des pratiques en français (point 1.3.2) ainsi que les analyses du dépistage et de l'encadrement étudiant du sous-comité de philosophie.

d'échec reconnaissent-elles réellement leurs difficultés? Si oui, s'engagent-elles promptement et résolument dans les processus de soutien qui leur sont offerts?

Un des premiers enjeux sur lequel l'ensemble des acteurs qui interviennent durant la transition des personnes étudiantes devraient agir concerne le dépistage et le référencement des personnes étudiantes à risque. Les données recueillies montrent que les personnes enseignantes ont recours à diverses pratiques de dépistage (test du CAF, tests maison, activité de formation) au début et tout au long de la première session afin d'évaluer promptement les habiletés de base en lecture et en écriture de leurs élèves et de les diriger, si nécessaire, vers les différents services, centres ou mesures d'aide à la réussite. Toutefois, ces tests ne permettent généralement pas de reclasser les personnes les plus à risque vers les cours adaptés à leur niveau de littératie (renforcement ou francisation). Ils ne permettent pas non plus de poser un diagnostic respectueux de la progression des apprentissages de la personne étudiante. En contrepartie, s'ils permettent rapidement à la personne enseignante d'avoir un portrait global de sa classe, ils ne favorisent pas pour autant chez la personne étudiante une compréhension de la nature de ses difficultés et surtout de ses capacités à les surmonter. Pour éviter que les personnes étudiantes se retrouvent dès leurs premiers cours de français et de philosophie dans une position de vulnérabilité qui ne leur permet pas de croire en leurs chances de réussite, les sous-comités de français et de philosophie recommandent que les établissements scolaires prennent les moyens nécessaires pour *cibler promptement les facteurs de vulnérabilité des populations étudiantes et orienter ces dernières, dès leur entrée au collégial, vers les cours, les activités, les mesures ou les services d'aide favorisant la réussite et adaptés à leurs besoins* (F 1.4.1).

Par ailleurs, la massification des études collégiales a entraîné des changements importants sur le plan des effectifs scolaires, ce qui a aussi eu pour effet de complexifier le portrait type de la salle de classe en première session. Malgré les services adaptés des collèges, les accommodements offerts et les mécanismes mis en place pour favoriser la transition, l'intégration et l'accès aux apprentissages des nouvelles populations étudiantes, plusieurs d'entre elles continuent de faire face à des obstacles qui compromettent leur réussite en première session. C'est le cas notamment d'une part importante de personnes étudiantes qui accèdent aux études supérieures avec un faible niveau d'habiletés et de connaissances liées au langage. Ce facteur de risque, qui représente un frein important pour la réussite des premiers cours de français et de philosophie, requiert non seulement une attention soutenue, mais également un *investissement massif de ressources supplémentaires et spécialisées pour répondre adéquatement aux besoins grandissants et spécifiques (compétences langagières, littératie et stratégies d'apprentissage) de ces nouvelles populations étudiantes (ESH, EPG, EDA, allophones, Autochtones, etc.)* (F 1.4.2).

Une approche centrée sur les besoins et le bien-être de la personne étudiante s'avère également nécessaire pour propulser son potentiel. C'est pourquoi le groupe de travail recommande aux centres et aux services d'aide à la réussite étudiante *d'actualiser leurs rôles et mandats dans une perspective inclusive* (F 1.4.3). Plusieurs obstacles limitent actuellement l'accès aux services d'aide ou stigmatisent les personnes qui en ont besoin. Les principes liés à l'éducation inclusive n'appartiennent pas qu'à la classe; ils doivent aussi être appliqués par tous les services d'aide à l'apprentissage d'un collège, même si cela implique des réorganisations majeures (financement, offre de services, rôle et responsabilité, accessibilité, espace, etc.). Soulignons, au passage, qu'un CAF demeure à ce jour le service le mieux structuré et le mieux organisé pour fournir une aide aux personnes qui désirent améliorer leur maîtrise du français écrit. Des investissements conséquents à la demande permettraient aux centres d'aide de rehausser leur offre de services de manière à soutenir la diversité des besoins liés à la compétence langagière (voir orientation n° 2).

Par souci d'efficacité tant pour la personne étudiante que pour l'établissement lui-même, les sous-comités de français et de philosophie *recommandent également une meilleure cohésion entre les pratiques et les mesures d'aide offertes par les programmes, la formation générale et l'établissement* (F 1.4.4). Certaines populations étudiantes plus vulnérables que d'autres ont souvent recours à plusieurs types de mesures. D'ailleurs, il n'est pas rare qu'une personne recevant de l'aide en philosophie fréquente aussi le CAF, participe à des ateliers de réussite offerts par son programme ou assiste à des rencontres de suivi avec diverses personnes intervenantes. Du coup, ces diverses ressources, qui ne discutent pas entre elles, notamment parce qu'il n'existe pas de procédure de référencement des personnes aidées, ne sont pas en mesure d'accompagner efficacement celles-ci dans le développement global de leurs compétences de base. En plus, si les mesures proposées ne tiennent pas compte des défis réels que la personne étudiante éprouve dans ses activités d'apprentissage en classe, il y a peu de chance que les stratégies offertes soient réellement efficaces et transférables. La création d'un point d'accès unique regroupant toutes les pratiques et les mesures offertes en matière de réussite serait un bon point de départ pour tenter de limiter la multiplication et l'éparpillement des ressources dans un même collège.

Enfin, *le partage d'expertise portant sur la réussite et les bonnes pratiques en la matière demeure aussi, selon nous, une priorité d'action, et ce, tant dans les collèges que dans le réseau lui-même* (F 1.4.5). Aujourd'hui, le travail en silo et le cloisonnement des services n'ont plus leur raison d'être dans les cégeps. Le renouvellement des pratiques liées notamment à la réussite doit absolument s'orienter vers le développement de pratiques collaboratives interordres, interprofessionnelles et interdisciplinaires.

ORIENTATION N° 2 : MODIFIER LE RAPPORT À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ET SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Parmi les problèmes relevés par le sous-comité, la maîtrise de la langue constitue sans doute l'un des plus grands défis rencontrés par les élèves du premier cours de français, mais aussi de tous les cours collégiaux. Ce problème affecte d'ailleurs aussi fortement la réussite à l'EUF, puisque c'est le critère III – maîtrise de la langue – qui entraîne le plus d'échecs (Boivin, Chabot, Debeurme, 2022; p. 51).

Les difficultés rencontrées par les élèves relatives à la maîtrise de la langue peuvent être liées à différents facteurs : populations de plus en plus diversifiées et apprentissages préalables insuffisants pour le niveau attendu aux études supérieures ne sont que deux exemples. Mais les problèmes liés à la langue nous semblent encore plus vastes.

L'importance de la maîtrise de la langue est une évidence dans le milieu collégial. D'ailleurs, cette notion est défendue par les devis ministériels. « Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » est l'une des visées de la formation collégiale. À la fin de son parcours, un élève devrait ainsi faire « preuve d'habiletés avancées en lecture et en écriture. Sa maîtrise de la langue le rend autonome sur le plan de la réflexion; elle lui permet de se situer par rapport à divers discours et de s'exprimer de manière structurée, rationnelle et précise » (MES, 2017, p. 2). Mais cette langue qui permet la réflexion, la prise de position et l'expression est-elle celle qui est évaluée dans les cours au collégial? La visée poursuivie est-elle atteinte par les quatre cours de français, langue et littérature, de la formation collégiale?

Les travaux du sous-comité ont mis de l'avant le fait que l'idée même de maîtrise de la langue n'était pas une notion claire. Alors qu'au secondaire on évalue la connaissance de la langue sous différents supports (lecture, écriture, communication orale et compréhension orale), il semble qu'au collégial, on limite l'évaluation de sa maîtrise, du moins dans les cours de français, à des situations écrites, qui plus est à la capacité d'écrire un type de textes particulier en faisant moins qu'un nombre précis d'erreurs. Dans la notion de « maîtrise de la langue », on semble, comme cela est fait à l'EUF, ne considérer que les dimensions linguistiques et grammaticales de la langue, alors que ses dimensions ludiques, esthétiques et symboliques, pragmatiques ou réflexives, par exemple, ne sont pas directement évaluées.

Cette vision restrictive et punitive de la langue nous semble limitée et limitante : elle contribue, croyons-nous, à un rapport négatif à la langue de toute la communauté collégiale. C'est pourquoi nous avons défini comme grande orientation à nos recommandations la nécessité de **modifier le rapport à la maîtrise de la langue et de soutenir le développement des compétences langagières**.

Recommandation 2.1 : Redéfinir la notion de maîtrise de la langue dans une perspective de développement continu des compétences langagières

Le sous-comité considère que l'apprentissage de la langue se fait tout au long de la vie; il est donc normal que l'ensemble des notions grammaticales, par exemple, ne soient pas acquises à l'entrée au collégial. Une certaine maîtrise de ces notions et de ces compétences minimales en lecture et en écriture est toutefois nécessaire pour entamer des études supérieures. Pourtant, outre le ratio d'erreurs défini par le devis du cours Renforcement en français (voir « Cahier des activités favorisant la réussite »), soit une faute tous les

18 mots, le niveau de maîtrise de la langue attendu d'une personne étudiante de niveau collégial n'est pas clairement défini.

Le sous-comité croit donc nécessaire que **la notion de maîtrise de la langue soit redéfinie plutôt dans une perspective de compétences langagières** (F 2.1). De cette façon, la langue française est envisagée dans sa totalité, selon une reconnaissance de toutes les compétences qu'elle sollicite. En effet, le sous-comité note que la question de la maîtrise de la langue est souvent confinée à des définitions floues de « maîtrise », ou même de « langue », ce qui pose problème, puisque comment peut-on maîtriser quelque chose sans savoir ce qu'est réellement cette chose maîtrisée? Si l'on considère que la langue est un code écrit normé qui compte différentes règles orthographiques et grammaticales, la notion de maîtrise de la langue sera définie comme la capacité, pour une personne, de rédiger un texte en respectant ce code, soit en ne faisant pas d'erreurs orthographiques ou grammaticales. Toutefois, les plus récentes études sur la didactique du français proposent une représentation bien plus complexe et nuancée de la maîtrise de la langue. Cela étant posé, le groupe de travail appréhende davantage la langue comme un système que l'on doit s'efforcer de connaître et d'apprendre que comme un élément devant être maîtrisé.

Nous considérons que la langue est d'abord un instrument de médiation avec le monde qui permet d'interagir selon des modes différents : elle permet de communiquer, de structurer sa pensée, de s'exprimer, mais aussi de créer des imaginaires, de concevoir la beauté, de produire et d'exprimer des idées, de se construire soi-même. Les formes que peut prendre cette médiation avec le monde varient sans cesse, selon le contexte. Puisqu'il s'agit d'un objet vivant et mobile, la connaissance de la langue est un processus continu qui s'étale tout au long de la vie et qui sera influencé par un grand nombre de facteurs, dont le rapport à l'écrit¹⁴.

Cette définition de la langue bouleverse les acceptions habituelles. Le sous-comité ne souhaite absolument pas proposer ainsi un nivellement par le bas et considère qu'en dépit de sa complexité et du fait que sa maîtrise ne soit jamais totalement aboutie, la langue demeure un code communicationnel dont il faut parvenir à appliquer les principes syntaxiques, grammaticaux et orthographiques dans une perspective de « lisibilité » pour autrui. De même, puisqu'il s'agit d'un instrument de construction de la pensée, les individus ont par ailleurs tout avantage à avoir une connaissance étendue de ce qui permet cette construction, à savoir le vocabulaire et la syntaxe. Néanmoins, limiter la notion de maîtrise de la langue à la maîtrise du code linguistique ou à l'atteinte d'un certain ratio d'erreurs est réducteur et ne témoigne pas de toute la subtilité langagière attendue au niveau collégial.

Changer notre rapport à la langue pour l'envisager plutôt sous la perspective de l'acquisition de compétences langagières nous semble plus riche. Les compétences langagières sont les compétences sollicitées dans toutes les situations où une personne doit interagir avec la langue, quels que soient les buts, les situations dans lesquelles l'interaction a lieu ou le support utilisé. Toute personne qui entre en relation

¹⁴ Le rapport à l'écrit réfère à la relation qu'entretient un individu avec le média écrit (ou la langue). Ce rapport comporte quatre dimensions : axiologique (valeur accordée à); affective (émotions associées); conceptuelle (représentations); praxéologique (utilisation concrète de l'écrit dans le vécu de l'individu et opinion découlant de cette expérience, soit sur la perception de l'écrit, soit sur ses capacités quant à l'écrit). Ce rapport joue un rôle clé dans l'évolution des apprentissages des individus de la langue écrite, dans leur motivation quant à cet apprentissage ainsi que dans l'application de cet apprentissage dans leurs pratiques (Blaser et al., 2015).

avec la langue doit mobiliser différents types de ressources : linguistiques (grammaire, orthographe, syntaxe), bien sûr, mais aussi lexicales, pragmatiques, textuelles, disciplinaires, culturelles, cognitives, métacognitives, affectives, etc. (Laurier, 2021; Vincent, 2021; CMEC, 2019; OQLF, 2018; Dumais, 2015). Plusieurs études récentes en didactique du français soulignent, par ailleurs, que ces multiples dimensions sont en bien des points interdépendantes, ce qui fait des compétences langagières des compétences moins transversales, plus spécifiques et contextuelles, que ne se plaît à l'envisager le sens commun. Si l'on considère que toutes ces ressources sont sollicitées dans toute interaction avec la langue, une évaluation de la maîtrise de la langue qui repose exclusivement sur son aspect linguistique et qui, le plus souvent, sert à détecter les failles, nous semble plus néfaste que pédagogique. Le sous-comité de français considère donc comme essentiel de revoir le rapport à la langue de chacun et chacune. L'envisager dans sa globalité permettrait, nous semble-t-il, de miser sur les points forts des individus qui l'utilisent, à quelque dimension de la langue que ces points forts soient rattachés, de manière à susciter l'engagement dans l'apprentissage de la langue. La considérer dans toutes ses facettes et dans toute sa complexité, dès les débuts du parcours scolaire et jusqu'aux études supérieures, pourrait contribuer, croyons-nous, à développer un rapport plus positif à la langue.

Une première façon de **redéfinir la notion de maîtrise de la langue dans une perspective de développement continu des compétences langagières** serait la *formation d'un comité interordre (primaire, secondaire, collégial et universitaire) qui aurait pour mandat de préciser et d'harmoniser la notion de compétences langagières dans une logique de progression* (F 2.1.1), de manière à définir les seuils minimaux attendus à chaque niveau. Pareil travail de concertation permettrait entre autres de reconnaître que l'acquisition des compétences langagières se fait tout au long de la vie, mais que l'on peut espérer un certain niveau de compétence – qui ne se limite pas à une compétence linguistique – à chaque ordre d'enseignement. De même, nous pouvons imaginer que la progression dessinée par ce comité permettrait de combler les fossés qui se creusent, par exemple, entre les attentes à la fin du secondaire et celles de l'entrée au collégial.

En attendant les travaux de ce comité interordre, le sous-comité souhaite *inviter les personnes enseignantes de toutes les disciplines à d'ores et déjà modifier, si nécessaire, leur perception de la langue pour l'envisager dans la perspective plus globale des compétences langagières* (F 2.1.2). De cette façon, les interventions auprès des populations étudiantes pourraient être modulées en conséquence (voir plus loin la recommandation F 2,4). De même, les établissements pourraient aussi collaborer à déstigmatiser la perception de la langue et à la sortir de l'approche punitive qui prévaut souvent en *mettant en place, par exemple, des campagnes visant à promouvoir une approche globale et constructive des compétences langagières* (F 2.1.3). Les personnes responsables de la valorisation de la langue pourraient s'avérer des actrices importantes de ce déploiement d'affection pour la langue, dans la création d'un rapport positif à cet objet si précieux.

Recommandation 2.2 : Traduire le principe de responsabilité partagée en matière de développement des compétences langagières par des mesures concrètes

Le développement des compétences langagières en français est l'affaire de tous et de toutes, en particulier en éducation, où chaque personne employée par un établissement peut, à sa hauteur, servir de modèle grâce au soin qu'elle porte à la langue, au plaisir qu'elle éprouve à la manier ou même à la possibilité qu'elle se donne d'apprendre tout au long de sa vie. Au-delà de ces considérations individuelles, il semble

important au sous-comité de français **d'inviter les cégeps à traduire par des mesures concrètes le principe de responsabilité partagée en matière de développement des compétences langagières**. Plusieurs établissements ont déjà mis en place certaines mesures, mais il nous semble que les réaffirmer ou en développer de nouvelles permettrait une valorisation concrète des compétences langagières dans les études supérieures et une véritable répartition à travers toute la communauté collégiale de la responsabilité de l'amélioration continue des compétences langagières.

Les mesures concrètes imaginées par le sous-comité de français touchent tous les niveaux d'intervention d'un cégep. *Nous suggérons en effet que soient revues les différentes politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des cégeps (et les autres documents officiels, comme les plans de réussite éducative ou les plans stratégiques de développement), de manière à mettre de l'avant la responsabilité de toutes les disciplines dans l'enseignement et dans la valorisation des compétences langagières* (F 2.2.1). Certes, plusieurs personnes enseignantes diront que l'enseignement de la grammaire ne relève pas de leur compétence : nous ne souhaitons aucunement leur imposer cette tâche. Il nous semble néanmoins essentiel de rappeler que chaque personne qui enseigne, dans quelque discipline que ce soit, devrait encourager les personnes étudiantes à soigner leur utilisation de la langue et à réviser leurs discours afin d'en améliorer la qualité. Dans la mesure de leurs connaissances, elles pourraient diriger le regard des personnes étudiantes vers les règles linguistiques à revoir et insister pour qu'elles profitent de toutes les occasions qui leur sont offertes de se corriger et de s'améliorer – plusieurs le font déjà, mais cette pratique mériterait d'être plus répandue. De même, chaque personne qui enseigne dans une discipline est la plus à même de connaître la langue de cette discipline, son lexique, le type d'écrit qui y est pratiqué et les différentes conventions qui y sont associées. En ce sens, les compétences langagières peuvent bien être valorisées, enseignées et évaluées dans toutes les disciplines.

Afin de contribuer à la réflexion disciplinaire autour de la langue dans les départements, le sous-comité *invite tous les programmes à inclure un niveau attendu de compétences langagières propres à leur discipline dans leur profil de sortie* (F 2.2.2). Quel type de texte un finissant ou une finissante d'un programme devrait-il être en mesure de comprendre? De produire? Quel registre de langue devrait-il utiliser? Quel lexique devrait-elle posséder? Quelle est la qualité linguistique attendue? Une fois ce profil établi, les différentes connaissances à acquérir et les compétences langagières à développer pourraient être réparties dans les cours spécifiques du programme, et les personnes étudiantes qui ne répondent pas aux attentes linguistiques pourraient être référées dans les CAF ou dans un cours de Renforcement par le corps professoral de leur programme, ce qui contribuerait à faire percevoir que la maîtrise des compétences langagières n'est pas uniquement nécessaire dans les cours de français.

L'acquisition des compétences langagières repose en grande partie sur le travail de la personne étudiante, qui doit se responsabiliser dans sa démarche. Aussi le sous-comité se permet-il *d'inviter tous les services proches des personnes étudiantes, qu'il s'agisse des associations étudiantes, des services à la population étudiante ou de toute personne qui intervient directement avec les personnes étudiantes, à les sensibiliser à leur responsabilité dans l'apprentissage des compétences langagières* (F 2.2.3). Cet apprentissage est continu, mais il n'est pas passif. La population étudiante doit être engagée dans le processus et elle doit profiter de tous les services et de toutes les mesures qui s'offrent à elle pour l'accompagner dans sa démarche d'amélioration.

Il apparaît essentiel que les établissements, les départements, les services et les populations étudiantes elles-mêmes travaillent à l'amélioration des compétences langagières, mais il semble aussi fondamental

que le rapport à la langue soit modifié. La langue, si on la considère dans sa complexité, traîne avec elle son lot d'affects. La correction qui relève un nombre d'erreurs et le poids porté par les cours de français, qui pointent encore plus durement ces failles et donnent parfois l'impression que la langue française ne sera jamais maîtrisée, peuvent avoir contribué, chez certains élèves, à créer un rapport trouble à la langue et à son apprentissage. C'est par la fréquentation de la langue, sa valorisation, la modélisation, la réflexion et la rétroaction, entre autres, et non seulement par la punition, que les compétences langagières s'acquièrent. *Le sous-comité de français invite donc tous les membres du personnel des cégeps à contribuer au développement d'un rapport positif à la langue dans leur milieu* (F 2.2.4). D'autres sous-recommandations allant en ce sens, concernant entre autres l'évaluation des compétences langagières, seront présentées plus loin.

Recommandation 2.3 : Mettre en place les conditions pour offrir aux personnes étudiantes un parcours adapté à la diversité des profils de compétences langagières

Tous les cégeps ont la possibilité d'offrir un cours de Renforcement ou des activités favorisant la réussite. Tous les cégeps consultés ont mis en place des CAF accessibles et proposant des activités variées. Toutefois, pour différentes raisons, ces mesures ne sont pas suffisantes pour combler les besoins diversifiés des populations étudiantes. Par exemple, les suivis offerts par les CAF, aussi utiles, ciblés et pertinents soient-ils, sont offerts à l'extérieur des cours et peuvent paraître à certains élèves en difficulté un poids plus qu'un gain, puisque c'est une charge de plus, une période de plus à ajouter à leur horaire (voir F 1.4.4). De même, les cours de Renforcement imposés en début de parcours ne sont pas toujours perçus comme utiles par des élèves qui n'ont pas encore l'expérience des études supérieures (après tout, ces élèves ont réussi leur secondaire, pourquoi doivent-ils faire un cours de plus?) Si le parcours habituel est adapté à une partie des populations étudiantes, il serait faux de croire qu'avec la diversité des besoins que l'on trouve chez les personnes étudiantes du cégep cette solution unique puisse être la seule voie imaginable.

Le sous-comité de français et littérature recommande la mise **en place de condition offrant aux personnes étudiantes un parcours adapté à la diversité des profils de compétences langagières** (F 2.3). En d'autres mots, nous souhaiterions que puissent être offertes à tout moment une pluralité d'activités visant l'amélioration des compétences langagières, activités qui pourraient varier dans leur contenu, dans leur forme ou même dans leurs modalités d'enseignement. Nombre d'élèves, au moment où sont franchies les portes du cégep pour la première fois, ne savent pas que leurs compétences langagières ne correspondent pas aux attentes du premier cours de français de la formation collégiale. Certains considèrent aussi que la grammaire est déjà apprise, qu'un cours de Renforcement ne serait qu'une révision superflue; d'autres encore croient qu'ils pourront bien réussir dans leurs cours spécifiques et garder les cours de français pour la fin, espérant par là régler miraculeusement des lacunes linguistiques accumulées. Pour pareille population, le degré de motivation à suivre jusqu'au bout un cours de Renforcement est pour ainsi dire nul. Plusieurs cégeps qui ont tenté d'offrir des cours de Renforcement « post », soit après un échec lié à la maîtrise de la langue dans le premier cours de français, ont remarqué que ce problème de motivation était alors beaucoup moins présent : le besoin d'amélioration devient soudainement limpide. Pourtant, plusieurs contraintes viennent complexifier l'offre de ce cours.

Il nous semblerait pertinent d'envisager l'offre de cours et d'activités favorisant la réussite associée à l'acquisition et à l'amélioration des compétences langagières non pas dans une perspective exclusivement

pédagogique, mais aussi dans une perspective qui pourraient s'inspirer d'une approche andragogique¹⁵. En effet, il faut que ces activités rencontrent le besoin et la volonté d'apprendre des élèves, besoins qui, chez une population adulte, ne sont pas implicites ou imposés par le cadre scolaire. Même si plusieurs des personnes étudiantes qui suivent le premier cours de français au collégial font partie de la population A, leur perception du cours de Renforcement, qu'on leur attribue à partir d'une note donnée dans un autre ordre d'enseignement, ou selon des critères qui peuvent leur paraître éloignés, comme la MGS, n'est pas toujours positive. Pour des personnes presque adultes, dont plusieurs entament le diplôme qui les mènera au marché du travail, et dont la diversité des parcours et des expériences est de plus en plus grande, certaines dimensions de l'andragogie (Knowles, 1990) méritent d'être prises en considération, encore plus lorsqu'il s'agit d'acquérir ou de réviser des notions liées aux compétences langagières qui, bien qu'elles soient essentielles dans toutes les formations, ne sont pas nécessairement abordées comme une compétence dans chacun des cours (voir recommandation F 2.2). Si le cours de Renforcement, les activités favorisant la réussite ou même les activités offertes par les CAF n'atteignent pas toujours les objectifs souhaités, c'est peut-être parce que cela n'arrive pas toujours à susciter l'intérêt des élèves au bon moment de leur parcours. Certaines personnes étudiantes se conçoivent elles-mêmes comme autonomes, capables de s'autogérer. Sans être expertes en autonomie grammaticale, plusieurs personnes apprenantes qui entament leur parcours collégial ont l'impression d'être en mesure de gérer leur parcours scolaire. Il serait donc pertinent de leur offrir la possibilité de s'inscrire à des activités de développement des compétences langagières (cours, activités favorisant la réussite ou autres) au moment de leur choix, que ce moment soit déterminé par une motivation intrinsèque ou par l'urgence de réussir un cours ou une épreuve certificative comme l'EUF. Cette proposition peut paraître paradoxale, puisque tout porte à croire qu'un suivi rapproché des nouvelles personnes étudiantes et l'inscription obligatoire à un cours ou à une activité d'amélioration des compétences langagières pourraient permettre de mieux les lancer dans leurs études collégiales, mais cette option ne peut être la seule. Pour certaines personnes étudiantes, l'entrée au cégep est plutôt associée à une liberté et à une autonomie inédite, à une nouvelle motivation qui peut être négativement teintée par l'impression de devoir faire un pas de recul. Pour ces dernières, il faudrait penser à des formules renouvelées qui leur permettent de gérer leur parcours d'acquisition des compétences langagières de façon plus personnelle.

Le contenu des cours de Renforcement pourrait aussi être repensé par les établissements si ces derniers sentent que cela pourrait correspondre aux besoins de leurs populations. En effet, pourquoi ne pas, par exemple, lier l'acquisition des compétences langagières aux futures expériences professionnelles des élèves? Pourquoi ne pas leur demander d'effectuer des tâches de leur vie quotidienne, personnelle ou professionnelle, et de faire ressortir l'utilisation de la langue dans ces situations? Ce ne sont là que des suggestions, mais le sous-comité croit sincèrement que doivent être revus les parcours d'amélioration des compétences langagières de manière à mieux répondre aux besoins des populations étudiantes. Afin que cela soit possible, le sous-comité a déterminé quatre sous-recommandations qui peuvent se lire comme une succession d'étapes.

Plusieurs départements ont senti le besoin, dans les consultations menées par le sous-comité de français et littérature, de mentionner que des solutions envisagées pour améliorer les compétences langagières ne pouvaient être mises en place, faute de financement. On mentionne entre autres le fait que les critères

¹⁵ L'andragogie s'intéresse à l'éducation et à l'apprentissage des adultes, alors que la pédagogie se concentre sur l'éducation et l'apprentissage des enfants.

pour considérer une personne étudiante allophone sont très restrictifs¹⁶, alors que plusieurs personnes de deuxième génération d'immigration ou tout simplement dont la langue d'usage n'est pas le français bénéficieraient d'un cours de Renforcement pour allophones, qui leur est pour le moment refusé. De même, certaines pratiques des cégeps sont rendues difficiles par des décisions extérieures (financement des cours de Renforcement basé sur la MGS, impossibilité d'utiliser l'IN (Incomplet permanent) comme mesure dans l'attente de la réussite d'un cours de grammaire...) qui mériteraient d'être assouplies de manière à laisser les établissements créer un parcours réellement adapté à leurs populations étudiantes. C'est pourquoi le sous-comité de français suggère que *soient revues les formules de financement afin que tous les élèves ayant besoin de soutien en matière de compétences langagières puissent y avoir accès* (F 2.3.1), sans limiter les critères d'accessibilité ou les moments du parcours où ce besoin se fait sentir.

Naturellement, les milieux eux-mêmes sont les mieux outillés pour bien connaître leurs populations étudiantes et leur offrir un parcours véritablement adapté. Néanmoins, il apparaît essentiel au sous-comité que *soit améliorée l'identification des besoins et des profils de compétences langagières des personnes étudiantes* (F 2.3.2). Une meilleure identification des besoins est liée, nous semble-t-il, à une amélioration du classement des élèves. Pour le moment, l'indicateur le plus souvent retenu par les cégeps est la MGS, ou, dans quelques cas, la note à la portion « écriture » de l'évaluation du secondaire. Le recours à la MGS pour classer des élèves dans un cours de Renforcement pose plusieurs problèmes, entre autres celui de ne peut-être pas cibler ceux et celles qui ont vraiment des lacunes en lecture ou en écriture, mais qui performant dans d'autres matières, ou de répondre à un problème généralisé par une mesure précise (une MGS affaiblie par un mauvais résultat en mathématiques ne devrait pas mener à un cours de Renforcement en français, nous semble-t-il). Une première façon de mieux répondre aux besoins diversifiés des populations étudiantes pourrait être d'améliorer les outils de classement qui déterminent la porte d'entrée en français au collégial, qu'il s'agisse d'un cours de Renforcement ou d'un suivi au CAF, ou de toute autre formule développée par les cégeps (voir recommandation F 1.4.1). Une réflexion s'impose pour déterminer s'il faut prévoir un test de classement ou d'entrée au collégial, s'il faut en faire un test réseau, si ce test doit être administré par les départements, les établissements ou le Ministère. Dans les consultations, plusieurs cégeps ont mentionné poser un diagnostic à propos des compétences linguistiques des élèves (test de grammaire ou rédaction diagnostique, par exemple), mais ces tests, gérés par les départements et corrigés par les personnes enseignantes, sont chronophages et souvent abandonnés. Le sous-comité n'est pas en mesure, dans l'état actuel de ses travaux, de se prononcer sur la façon dont doit être fait le classement des personnes étudiantes. Il tient tout de même à affirmer qu'il faut impérativement que les indicateurs utilisés pour classer les personnes étudiantes dans un cours de français reposent sur l'évaluation des compétences langagières. Pour le moment, puisque c'est une donnée disponible, ce classement devrait reposer sur le résultat à l'épreuve unique de français du secondaire et non sur la MGS. De la même manière, si un cégep considère, en toute connaissance de son milieu et de sa population étudiante, qu'un cours de Renforcement offert après un échec au premier cours de français et qui permet sa réussite *a posteriori* – le premier cours sert ainsi de classement, en quelque sorte – est la meilleure solution pour améliorer les compétences langagières tout en maintenant la motivation, le sous-comité croit que ces ajustements devraient être possibles et financés. Nous croyons aussi que les personnes enseignantes de la formation spécifique devraient avoir un rôle à jouer dans le classement des personnes étudiantes : un référencement au CAF ou

¹⁶ Ces critères ont été revus depuis la rédaction du rapport.

pour un cours de Renforcement aura sans doute plus d'effet que n'importe quel classement basé sur un résultat au secondaire.

Une fois établis dans chaque établissement les mécanismes de classement et les solutions qui répondent aux besoins ciblés, il nous semble essentiel de favoriser l'équité en suscitant une meilleure adhésion aux différentes options de cours ou de mesures visant l'amélioration des compétences langagières. Si les diagnostics sont justes et les mesures, diversifiées et adéquatement financées, l'inscription des élèves à ces dernières ne devrait pas reposer, par exemple, sur des questions d'organisation, comme les horaires. Il importe donc que les balises de classement à l'intérieur d'un établissement soient cohérentes et stables, et que soient valorisées les différentes formules d'amélioration des compétences langagières, cours, activités favorisant la réussite ou autres activités, dans le discours et les choix institutionnels. L'amélioration des compétences langagières grâce à un cours de Renforcement, par exemple, n'est pas un frein à l'obtention d'un diplôme; c'est un tremplin pour l'élève dans ses études supérieures, et cela bénéficie à l'ensemble de la société.

Nous croyons aussi que la réponse à ce classement doit être améliorée pour mieux s'ajuster aux besoins : des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture ne trouveront pas nécessairement leur place dans un cours consacré à la révision des règles grammaticales; des élèves allophones auront peut-être besoin de plus d'encadrement que ce que pourrait leur offrir un tutorat au CAF de quelques rencontres de 50 minutes. Il semble donc important qu'un bon diagnostic soit accompagné de prescriptions adaptées. Selon le sous-comité, il serait essentiel que les milieux aient toute la liberté et toutes les ressources nécessaires pour *diversifier l'offre des formules de manière à répondre à la diversité des besoins* (F 2.3.3). Les activités offertes pourraient ainsi varier en contenu (lecture, révision grammaticale, francisation...), en type d'activité (cours, activité favorisant la réussite, tutorat ou tout autre type d'activité), en séquence et en durée, ou même en modalité. Un cégep pourrait ainsi imaginer un cours de Renforcement en ligne, des activités favorisant la réussite offertes l'été ou pendant l'intersession, un cours de Renforcement de moins longue durée auquel les élèves pourraient s'inscrire pendant qu'ils suivent le 601-102 ou le 601-103, des cours de Renforcement de différents niveaux que les élèves pourraient suivre l'un à la suite de l'autre ou bien d'autres formules auxquelles le sous-comité n'a pas pensé. Encore une fois, nous considérons que les milieux seront les mieux placés pour développer des formules qui correspondent aux besoins de leurs populations étudiantes, mais il faut qu'ils reçoivent le soutien à la hauteur de leur créativité.

Dans l'attente du fruit de ces inventions, il nous semble tout de même qu'il *faille faciliter l'accès au cours de Renforcement ou aux autres activités visant l'amélioration des compétences langagières* (F 2.3.4), tant sur le plan ministériel, en ajustant le financement aux besoins variés des populations étudiantes, que sur celui des établissements. Par exemple, souvent, il s'avère difficile d'inclure un cours de français supplémentaire aux horaires déjà très chargés des élèves du collégial. On pourrait d'emblée imaginer des grilles de cours allégées pour permettre aux élèves qui en ont besoin de s'acclimater plus facilement aux études supérieures et pour inclure à leur parcours des activités liées à l'amélioration des compétences langagières, par exemple (voir recommandation F 1.3.4). Il pourrait aussi être intéressant de laisser la possibilité aux élèves de choisir de s'inscrire à un cours de Renforcement en plus au moment de leur choix, ou encore de prévoir qu'une grande partie des populations étudiantes aura besoin de cinq sessions pour faire tous les cours de français dont elle a besoin. En somme, il faudrait repenser les parcours réguliers de manière à les assouplir : avec les besoins de plus en plus diversifiés des populations étudiantes, ces parcours sont de moins en moins la norme.

Le sous-comité de français ne fait ici que quelques suggestions de pistes que les cégeps pourraient emprunter pour diversifier l'offre de mesures liées à l'amélioration des compétences langagières. Nos suggestions sont naturellement soumises à l'expertise des milieux et déterminées par le financement qui peut leur être accordé. La mise en place de conditions pour offrir aux personnes étudiantes un parcours adapté à la diversité des profils de compétences langagières devra, selon nous, s'effectuer à deux niveaux. D'abord, il faut un financement adéquat pour que les populations étudiantes soient soutenues de façon plus spécifique par l'ajout d'une variété de formules à la variété des besoins. Ensuite, dans les milieux, il faudra s'assurer de bien identifier les besoins et les profils de compétences langagières des personnes étudiantes de manière à diversifier l'offre de formation pour qu'elle réponde bien à ces besoins. Une fois cela fait, il faudra assouplir la structure pour faire en sorte que l'accessibilité aux activités d'amélioration des compétences langagières, peu importe les formules choisies, soit facilitée.

Recommandation 2.4 : Revoir la façon d'évaluer la maîtrise de la langue dans une perspective de valorisation et d'amélioration continues des compétences langagières

Des considérations précédentes découle cette dernière recommandation liée à l'évaluation des compétences langagières. Après avoir établi plus clairement quelles étaient les attentes liées à ces compétences pour une personne inscrite aux études supérieures ou finissant son parcours, après avoir insisté sur le fait que l'acquisition et l'amélioration des compétences langagières étaient des responsabilités partagées, après avoir offert aux élèves des possibilités d'amélioration diverses et adaptées, il semble logique que l'évaluation des apprentissages soit revue.

Dans la mesure où les compétences langagières placent la langue dans une perspective plus large que la seule compétence linguistique, il importe que l'évaluation soit revue en ce sens. Le sous-comité de français souhaite donc *que les personnes enseignantes de toutes les disciplines, particulièrement celles qui enseignent le français, adoptent une correction des compétences langagières positive, globale, et qui prend en compte le contexte d'écriture* (F 2.4.1). Pour plusieurs, une correction positive des compétences langagières implique un changement total de paradigme : nous sommes habitués à une correction de la langue qui repose sur une soustraction liée à un nombre d'erreurs. Le sous-comité de français espère que partout dans les cégeps une réflexion soit menée afin que la note ou le pourcentage de la note des travaux réservée aux compétences langagières puisse mesurer l'état d'acquisition de ces compétences, et non les erreurs faites. Il suggère ainsi une évaluation positive pour laquelle les compétences langagières sont évaluées comme un critère. Cette évaluation positive sera rendue possible, entre autres, par l'adoption de la sous-recommandation 2.2.1, qui suggère que tous les programmes incluent les compétences langagières dans leur profil de sortie. Une fois les exigences clairement cernées, il sera possible de mieux déterminer des critères d'évaluation des compétences langagières qui tiennent compte de toutes leurs dimensions, du support utilisé (lecture, communication orale ou écriture) aux ressources sollicitées (grammaticales et linguistiques, mais aussi lexicales, pragmatiques, cognitives et métacognitives.) Finalement, les compétences langagières incluent une bonne analyse du contexte d'utilisation de la langue. En ce sens, il semble primordial que l'évaluation des compétences langagières soit faite de manière à tenir compte de l'influence du contexte d'écriture : on n'écrit pas de la même façon, ni avec autant de dextérité, lorsque l'on rédige une dissertation sur table sous pression et lorsque l'on produit avec passion un projet final élaboré depuis des mois. Une évaluation juste des compétences langagières devrait témoigner de la reconnaissance de ces différences et moduler les résultats en fonction des variations de contexte.

La situation et le contexte d'écriture influencent aussi la capacité d'activation des compétences langagières. En d'autres mots, une évaluation en situation de stress intense, une évaluation finale sur table qui compte pour 40 % de la session ou une évaluation dans le cadre de l'EUF, par exemple, n'offrent peut-être pas un portrait juste des capacités d'une personne étudiante. En ce sens, le sous-comité de français *recommande aux personnes enseignantes de procéder à l'évaluation des compétences langagières dans des contextes variés et dans différentes situations échelonnées dans le temps* (F 2.4.2). Elles pourraient par exemple évaluer un travail sur table et un autre fait à la maison, une rédaction à la main et une autre à l'ordinateur, un diaporama, une page d'anthologie et une dissertation, toujours en reconnaissant que le contexte de rédaction est différent et que, par conséquent, les exigences liées à chacune des dimensions des compétences langagières pourront être modulées. De cette façon, il nous semble que l'évaluation sera plus juste et qu'il sera plus aisé de conclure qu'une personne étudiante a acquis le niveau de compétences langagières attendu dans un cours ou à la fin d'un parcours collégial.

Finalement, tout ce travail d'évaluation ne peut trouver son sens et participer à une valorisation des compétences langagières que s'il est répandu dans les établissements. *Le sous-comité de français recommande donc aux cégeps, dans un souci d'équité, d'harmoniser les pratiques d'évaluation des compétences langagières* (F 2.4.3). Cette harmonisation se fait souvent naturellement à l'intérieur d'un département ou dans les cours d'un programme lors d'établissement de barèmes ou d'échanges autour de pratiques de correction, mais nous souhaitons rappeler l'importance des dialogues entre les programmes et celle des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans la valorisation des compétences langagières.

Thème 1

Environnement éducatif et maîtrise de la langue : des responsabilités partagées

Du temps pour semer et du temps pour récolter. Du temps pour éveiller le désir d'apprendre en ne retirant pas trop tôt l'élève [...] de la plage où il ramasse des cailloux, et du temps pour répondre à ce désir en l'accompagnant lentement sur le chemin qui va des choses aux mots [...].

Yvon Rivard

TABLEAU 3 : RECOMMANDATIONS DE L'ORIENTATION N° 1

Mettre en place un environnement éducatif adapté aux défis que pose la première session		
ORIENTATION n° 1		
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
1.1 Renforcer la préparation initiale à l'entrée au collégial et la formation au métier d'étudiant ou d'étudiante.	1.1.1 Améliorer la concertation, la collaboration et le partage d'expertise entre les milieux secondaire et collégial.	Amélioration de l'arrimage avec le secondaire. Amélioration de l'acquisition de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pour la réussite en première session. Amélioration de l'enseignement en matière de métier d'étudiant ou d'étudiante. Diminution de la surcharge cognitive et des problèmes sous-jacents liés au choc de la transition.
	1.1.2 Définir les exigences d'entrée aux études collégiales dans le continuum de développement de formation des compétences essentielles.	
	1.1.3 Soutenir l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans tous les cours de la cinquième secondaire et de la première année au cégep.	
	1.1.4 Déployer dans tout le réseau des cégeps des formations d'initiation aux études supérieures pour sensibiliser les personnes étudiantes aux dimensions multiples du métier d'étudiant ou d'étudiante.	
	1.1.5 Clarifier et promouvoir les rôles et responsabilités des personnes étudiantes aux études supérieures.	
1.2 Augmenter le financement et l'indice dans le calcul de la tâche associés à la valeur de chaque personne étudiante de première session.		Réponse aux besoins de contacts et d'encadrement plus élevés chez les personnes étudiantes en première session. Amélioration de la charge enseignante actuellement alourdie par les difficultés inhérentes à la transition et par le nombre trop élevé de personnes étudiantes par groupe.
1.3 Offrir des contextes d'enseignement qui optimisent l'engagement et l'apprentissage dans les cours 601.	1.3.1 Limiter la taille des groupes à 25 personnes.	Adaptation des parcours et des cheminements aux divers profils étudiants. Adaptation du contexte de classe au développement de relations pédagogiques signifiantes.
	1.3.2 Prioriser des plages horaires qui facilitent la concentration et la persévérance au cours (soit un maximum de deux heures par jour entre 10 h et 16 h).	

	<p>1.3.3 Favoriser l'accès à des salles de classe actives et aménagées pour l'enseignement inclusif.</p> <p>1.3.4 Proposer des grilles de cours allégées en première année pour mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes qui rencontrent des difficultés.</p> <p>1.3.5 Inciter les API et les programmes à soutenir la persévérance dans les cours de français et de philosophie de première session.</p>	<p>Mise en place d'un environnement favorable à l'inclusion.</p> <p>Amélioration de l'engagement et de la persévérance aux cours.</p>
<p>1.4 Rehausser et harmoniser les ressources et les priorités en matière de soutien et d'aide à la réussite.</p>	<p>1.4.1 Identifier promptement les facteurs de vulnérabilités des personnes étudiantes et les orienter dès l'entrée au collégial vers les cours, les activités favorisant la réussite, les services ou les mesures d'aide adaptés à leurs besoins.</p> <p>1.4.2 Investir des ressources supplémentaires et spécialisées pour répondre adéquatement aux besoins grandissants et spécifiques (compétences langagières, littératie et stratégies d'apprentissage) des nouvelles populations étudiantes (ESH, EPG, EDA, allophones, Autochtones, etc.)</p> <p>1.4.3 Actualiser les rôles et les mandats des centres et services d'aide à la réussite dans une perspective inclusive.</p> <p>1.4.4 Assurer une meilleure cohésion entre les pratiques et les mesures offertes par les programmes, la formation générale et l'établissement par souci d'efficacité tant pour la personne étudiante que pour l'établissement.</p> <p>1.4.5 Améliorer la collaboration réseau et le partage d'expertise.</p>	<p>Amélioration du classement des personnes étudiantes.</p> <p>Amélioration du diagnostic lacunaire et facilitation de l'offre d'aide.</p> <p>Augmentation des ressources et adaptation des formations pour répondre à la diversité des besoins des nouvelles populations étudiantes.</p> <p>Diminution du nombre de demandes d'accompagnement individuel non comblées.</p> <p>Meilleur alignement des interventions avec les difficultés observées en salle de classe.</p> <p>Meilleure utilisation des ressources et augmentation de l'efficacité.</p> <p>Diminution de la surcharge pour l'étudiant ou l'étudiante.</p> <p>Prévention de l'absentéisme et de l'abandon.</p>

Tableau 3 : Recommandations de l'orientation n° 1

TABEAU 4 : RECOMMANDATIONS DE L'ORIENTATION N° 2

ORIENTATION n° 2	Modifier le rapport à la maîtrise de la langue et soutenir le développement des compétences langagières	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
<p>2.1 Redéfinir la notion de maîtrise de la langue dans une perspective de développement continu des compétences langagières.</p>	<p>2.1.1 Mandater un comité interordre pour préciser et harmoniser la notion de compétences langagières dans une logique de progression de manière à cerner les seuils minimaux d'attente.</p> <p>2.1.2 Inviter les personnes enseignantes de toutes les disciplines à envisager la maîtrise de la langue dans la perspective plus globale des compétences langagières et à adapter leurs interventions en conséquence.</p> <p>2.1.3 Mettre en place dans les cégeps une campagne visant à promouvoir une approche globale et constructive des compétences langagières au-delà de l'approche punitive de la langue qui prévaut.</p>	<p>Valorisation de la langue sous toutes ses facettes.</p> <p>Reconnaissance du fait que l'acquisition des compétences langagières se fait tout au long de la vie.</p> <p>Atténuation du choc de la transition secondaire-collégial.</p> <p>Clarification des attentes des différents ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire) quant aux compétences langagières.</p> <p>Répartition des attentes et des enseignements des compétences langagières attendues aux études supérieures selon une progression.</p>
<p>2.2 Traduire le principe de responsabilité partagée en matière de développement des compétences langagières par des mesures concrètes.</p>	<p>2.2.1 Revoir les différentes PIEA (de même que les PRE et les PSD) de manière à mettre de l'avant la responsabilité de toutes les disciplines dans l'enseignement et la valorisation des compétences langagières.</p> <p>2.2.2 Inviter les programmes à inclure un niveau attendu de compétences langagières propres à leur discipline dans leur profil de sortie et à répartir l'acquisition de ces compétences dans les cours de formation spécifique.</p> <p>2.2.3 Inviter tous les services proches des élèves (associations étudiantes, services aux étudiants, API, personnes qui interviennent directement avec les élèves...) à sensibiliser ceux-ci à leur responsabilité dans l'apprentissage des compétences langagières.</p> <p>2.2.4 Inviter tous les membres du personnel des cégeps à contribuer au développement d'un rapport positif à la langue dans leur milieu.</p>	<p>Valorisation concrète des compétences langagières dans les études supérieures.</p> <p>Répartition de la responsabilité de l'enseignement des compétences langagières à l'ensemble de la communauté collégiale, à toutes les disciplines.</p>

<p>2.3 Mettre en place les conditions pour offrir aux personnes étudiantes un parcours adapté à la diversité des profils de compétences langagières.</p>	<p>2.3.1 Revoir les formules de financement afin que tous les élèves ayant besoin de soutien en matière de compétences langagières puissent y avoir accès.</p> <p>2.3.2 Améliorer l'identification des besoins et des profils de compétences langagières des personnes étudiantes.</p> <p>2.3.3 Diversifier l'offre de formules de manière à répondre à la diversité des besoins.</p> <p>2.3.4 Faciliter l'accès à ces formules.</p>	<p>Meilleure connaissance des besoins de la population étudiante.</p> <p>Diversification de l'offre de cours et de mesures d'aide, tant dans leur forme que dans leur déploiement dans le temps.</p> <p>Adaptation de l'offre de cours et de mesures d'aide aux besoins réels de la population étudiante, dans chaque établissement.</p> <p>Modification de la perception des compétences langagières (et des cours de français) comme un frein à la diplomation.</p> <p>Responsabilisation des personnes étudiantes quant à leur acquisition des compétences langagières par une offre de choix au sein d'une multitude de formules de cours et d'activités.</p>
<p>2.4 Revoir la façon d'évaluer la maîtrise de la langue dans une perspective de valorisation et d'amélioration continues des compétences langagières.</p>	<p>2.4.1 Adopter une correction des compétences langagières positive, globale et qui prend en compte le contexte d'écriture. Cette recommandation s'adresse à toutes les personnes enseignantes de toutes les disciplines.</p> <p>2.4.2 Procéder à l'évaluation des compétences langagières dans des contextes variés et dans différentes situations échelonnées dans le temps.</p> <p>2.4.3 Harmoniser les pratiques institutionnelles d'évaluation des compétences langagières.</p>	<p>Amélioration du rapport à la langue française.</p> <p>Valorisation de la langue française comme langue vivante, commune, lieu de communication, mais aussi de pensée et de création.</p> <p>Soustraction du rapport à la langue d'une logique punitive.</p> <p>Développement d'une évaluation qui permette un jugement d'ensemble, échelonné dans le temps.</p> <p>Mise en évidence du fait que l'enseignement de la langue est intimement lié à l'enseignement de la littérature.</p>

Tableau 4 : Recommandations de l'orientation n° 2

THÈME 2 : LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT : LA CLASSE AU CŒUR DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Selon le sous-comité, les principaux obstacles à la réussite scolaire des élèves sont ceux présentés dans le thème 1, soit les difficultés associées à des compétences non encore acquises. Toutefois, dans le cadre d'une formation générale, le sous-comité est d'avis que l'on ne peut limiter la réflexion à la réussite scolaire et qu'il importe de porter un regard sur la réussite éducative. En outre, le second mandat du sous-comité est de trouver des moyens afin de valoriser la formation générale; nous sommes d'avis que le soutien de la réussite éducative dans les cours de français s'inscrit dans ce mandat. Or, deux problèmes nous apparaissent susceptibles de compromettre, en partie, la réussite éducative des élèves dans les cours de français.

En premier lieu se place le problème lié à un préalable manquant : celui des compétences en lecture littéraire des élèves. Comme la lecture littéraire n'est pas considérée dans les devis, la formation à celle-ci est peu présente dans les cours 601-101 ou, du moins, le corps professoral peine à prendre le temps qui serait nécessaire pour soutenir son développement. Pourtant, la lecture littéraire touche au sens même de la formation des cours de français du collégial : un élève peut-il quitter le collégial sans avoir développé des compétences en lecture littéraire? Or, plusieurs personnes enseignantes relèvent que les élèves parviennent parfois à réussir (sur le plan scolaire) leur cours sans avoir lu les œuvres données. Si ce problème n'est pas forcément propre à nuire à la réussite scolaire, le sous-comité est d'avis qu'il est cependant tout à fait susceptible de nuire à la réussite éducative. En effet, quelle expérience de la littérature les élèves retireront-ils de leur parcours de formation s'ils ne lisent pas ou s'ils n'arrivent pas à améliorer leurs compétences en lecture et si, plus globalement, la lecture n'est pas perçue comme étant au centre du projet de formation? C'est au regard de toutes ces considérations que le sous-comité soumet **l'orientation n° 3** de ses recommandations : « **Valoriser la littérature, les visées et les objectifs propres à la discipline.** »

En second lieu apparaît le problème de l'engagement. Pour le sous-comité, l'engagement dans le projet de formation des cours de français apparaît essentiel au développement global de la personne étudiante; c'est d'ailleurs ce développement qui est au cœur des visées de la formation générale. Le problème de l'engagement, nous l'avons évoqué, doit être abordé dans une perspective systémique. Néanmoins, la classe nous semble un lieu où plusieurs initiatives pourraient prendre (et prennent déjà) place afin d'améliorer l'engagement, notamment par l'augmentation de la perception du sens de la formation ainsi que par le soutien du développement d'un rapport positif à la discipline. À cette fin, le sous-comité soumet **l'orientation n° 4** de ses recommandations : « **Enrichir le cheminement et l'expérience éducative de la personne étudiante dans ses cours de français.** »

ORIENTATION N° 3 : VALORISER LA LITTÉRATURE, LES VISÉES ET LES OBJECTIFS PROPRES À LA DISCIPLINE

La recherche et l'expérience concrète de plusieurs collègues dans le réseau tendent à montrer qu'une approche qui intègre les modèles du sujet-lecteur et de la lecture littéraire permet de réaligner l'enseignement en priorisant des apprentissages à la fois plus spécifiques à la discipline et plus porteurs de sens. Si l'on considère explicitement les élèves et la personne enseignante dans leur relation respective au texte, leurs interactions et leur développement comme lecteurs, cette approche serait à même d'offrir des situations pédagogiques plus complexes et plus authentiques, en lien avec l'expérience de l'altérité spécifique à la littérature. L'acquisition et la consolidation de connaissances langagières, rhétoriques, poétiques et sociohistoriques s'intègrent alors dans un processus plus riche de lecture de l'œuvre, au lieu que celle-ci se trouve assujettie aux seuls éléments de compétence d'ordre analytique ou rédactionnel.

Une telle volonté de restituer ses lettres de noblesse à notre discipline peut difficilement s'effectuer sans une conscience plus répandue de son rôle, trop souvent assimilé à ce qui n'en est que la pointe de l'iceberg scolaire, soit la préparation à l'épreuve uniforme, elle-même ramenée, dans l'espace social, à l'unique utilité de sanctionner la maîtrise d'une dimension très étroite de la langue écrite. Le recentrement sur la lecture littéraire ne pourra se faire sans une reconnaissance suffisante de la complexité de l'acte de lecture, prioritaire à l'enseignement de cette compétence, qui nous semble beaucoup plus fondamentale. En ce sens, il nous semble crucial qu'une valorisation claire de notre discipline, dans sa pleine définition, soit menée par le Ministère et les établissements, de même qu'un soutien à la formation des personnes enseignantes qui s'engageront dans son réalignement.

Enfin, en marge de ce qui relève strictement de l'environnement pédagogique, du cadre institutionnel à la salle de classe, il nous apparaît que l'on ne peut valoriser pleinement la littérature, ni la formation générale à travers elle, sans entrer en contact avec des artistes en chair et en os : difficile d'imaginer une pleine expérience de notre discipline sans une plongée au moins partielle dans un cadre extérieur à la classe où elle s'invente, s'éprouve et se partage. Nous n'ignorons pas que nos collègues ont ce souci, mais nous savons qu'ils se heurtent trop souvent à des contraintes administratives, à des horaires surchargés et à des plans-cadres trop restrictifs. Les chances de succès des recommandations qui suivent reposent donc en grande partie sur l'ouverture et la souplesse des établissements et des départements.

Recommandation 3.1 : Axer davantage l'enseignement des cours de français, littérature de la formation générale sur la lecture littéraire et sur le développement du sujet-lecteur, particulièrement en 601-101

Dans l'ensemble de la séquence actuelle des cours 601 de la formation générale, il est aisé de constater que trop peu d'éléments de compétence portent plus spécifiquement sur la lecture elle-même, réalité qui n'encourage pas à leur accorder la place prédominante qu'ils méritent pourtant dans des cours de littérature. « Reconnaître le propos du texte », premier élément de compétence du cours 601-101, nous paraît pourtant beaucoup plus fondamental que de « [r]épérer et [de] classer des thèmes et des procédés stylistiques » (MEES, 2017). En outre, s'approprier le « propos » d'un texte littéraire ou le « [s]ituer dans son contexte culturel ou sociohistorique », par exemple, sont des opérations plus complexes qu'un simple décodage, quand ce dernier n'en exigerait pas moins plus d'attention en classe. Quoi qu'il puisse en advenir de son souhait de voir effectuer une modification des devis (voir les recommandations en ce sens, orientation n° 6), le comité est d'avis qu'il importe de *privilégier les activités d'enseignement et d'apprentissage consacrées aux éléments de compétence qui concernent la lecture littéraire et*

que l'on devrait former explicitement les élèves à celle-ci (F 3.3.1) : les départements, par ailleurs, disposent déjà de la latitude pour le faire. L'analyse littéraire elle-même, qu'elle demeure ou non la finalité de l'exercice, se trouverait alors enracinée dans un contexte plus riche et plus authentique d'un point de vue pédagogique.

Afin de favoriser le développement des habiletés relatives à ce mode spécifique de lecture, il importe de *prioriser l'étude d'œuvres complètes sur les extraits* (F 3.1.2). Rappelons que la lecture littéraire ajoute à la lecture distanciée, analytique, qui mène à reconnaître des « caractéristiques des genres » ou des « procédés littéraires et langagiers », une lecture participative et affective qui amène, entre autres, à s'identifier à un personnage, à développer « son ouverture à d'autres cultures et au monde » ou « sa capacité à saisir les enjeux sociaux par l'analyse de diverses représentations du monde » (MEES, 2017). Plus proche des habitudes « ordinaires », cette lecture est mal servie par un trop grand recours aux extraits, en raison de la prédominance de l'analyse comme compétence et comme contexte d'évaluation : la souplesse de leur emploi et leur valeur accrue pour illustrer des courants, voire le lien entre certains procédés et des thèmes, l'expliquent. Par ailleurs, la lecture des œuvres complètes, le plus souvent au nombre de trois dans le premier cours 601 de la formation générale, voit également les activités d'analyse dominer leur préparation et leur accompagnement en raison de l'interprétation que l'on fait des devis. Ces phases sont pourtant cruciales pour le développement des habiletés de lecture littéraire comme pour la motivation à s'engager dans l'expérience.

Pris isolément, sans contexte, le détail des éléments de compétence et des critères de performance actuels des cours de la séquence n'encourage pas plus les élèves à faire preuve d'autonomie et de créativité qu'à susciter leur engagement, eux qui baignent pourtant dans une culture toujours pétrie de figurations littéraires, qui contribuent à construire leur langue, et donc leur rapport au monde, comme des récits captivants dont ils se croient à tort ou à raison les héroïnes et les héros. Par la *multiplication des angles d'approches des œuvres ainsi que des activités formatives et sommatives qui les soutiennent* (F 3.1.3), on mettrait mieux en valeur la littérature comme objet d'enseignement, tout en s'alignant plus nettement avec les visées et objectifs de la discipline ministérielle. On s'attaque ainsi frontalement à la perception de sens du cours pour les élèves, et donc à leur motivation et à leur engagement. Il ne s'agit pas de renoncer au rôle de passeur culturel mais, bien au contraire, de le renforcer en lui adjoignant celui de lecteur expert, capable de guider des lecteurs novices dans leur expérience de l'œuvre par des activités d'apprentissage variées et un dialogue constant qui les poussent à développer une posture réflexive sur leur propre lecture.

Finalement, on conviendra que l'on peut difficilement *accompagner le développement du sujet-lecteur* sans favoriser les *stratégies qui engagent un dialogue avec la personne enseignante, entre les élèves eux-mêmes, et entre les élèves et l'altérité* (F 3.1.4). Cette « altérité » s'incarnera de différentes manières, par la fréquentation de tous les personnages, de tous les thèmes, de toutes les époques ou de tous les univers que l'on voudra, qui sont autant d'objets insolites à appréhender de manières rationnelle et créative, prétextes à mener des expériences fondatrices pour le développement des élèves. Même si l'on conserve des attentes modestes, il est raisonnable de penser qu'un enseignement de la littérature plus lié à cette approche dialogique joue sur des facteurs clés de la motivation et de l'engagement. Elle montre une plus grande cohérence entre les buts de la formation générale, la raison d'être de la discipline et les activités d'apprentissage proposées, tout en encourageant, notamment, le sentiment de contrôle de la tâche, la qualité et la profondeur des interactions entre les élèves, tout comme avec la personne enseignante.

Recommandation 3.2 : Enrichir l'expérience de la littérature dans les cours 601 de la formation générale

Le développement des compétences langagières et, plus spécifiquement, celui de la maîtrise du français écrit est et va demeurer au cœur du projet pédagogique chevillé à la discipline. Trop longtemps, toutefois, cet objectif est demeuré le principal aux yeux du public, mais également des directions et des collègues des autres disciplines. C'est pourtant précisément en centrant nos cours sur la littérature que nous serons le mieux à même de travailler à développer les compétences langagières, qui incluent la maîtrise de la langue écrite, dans le contexte pédagogique authentique propre à la discipline. Dans cet esprit, le sous-comité considère fondamental que le Ministère, les établissements et les départements se dotent d'objectifs clairs afin de *promouvoir la littérature comme discipline à part entière dans le parcours collégial et d'affirmer sa valeur dans le développement global d'un individu* (F 3.2.1). Les programmes de formation d'enseignement secondaire et supérieur de l'ensemble des sociétés comparables au Québec reconnaissent à la littérature une fonction primordiale dans le développement d'un individu. Outre qu'elle oblige la fréquentation d'œuvres qui nécessitent le recours à des habiletés de lecture de haut niveau, elle les introduit à un mode spécifique qui force l'implication du lecteur ou de la lectrice dans la production du sens, l'amenant à combler les blancs narratifs, à interpréter les références culturelles et historiques, à réfléchir à ses propres valeurs et à ses propres mécanismes de réflexion, comme à sa propre situation dans l'espace et le temps.

Introduits afin de parachever, dans les établissements, la volonté de parvenir à une plus grande cohésion des cours de la formation générale dans le réseau, les plans-cadres articulent le lien entre la vision des cours qu'ont les personnes enseignantes et l'interprétation des devis réalisée en département de manière plus ou moins consensuelle. Outre les éléments des devis en eux-mêmes, leur compréhension par les acteurs du réseau est en partie teintée par l'horizon d'attente déduit des formes d'évaluations prescrites tout au long et au terme de la séquence. L'exercice d'élaboration des plans-cadres, en conséquence, se trouve la plupart du temps à être perçu comme celui d'une adaptation locale de contraintes fondées sur une vision exagérée des injonctions du Ministère. S'il est souhaitable, évidemment, qu'une harmonisation soit réalisée entre les personnes enseignantes intervenant dans un même programme de formation sur les plans des objectifs d'apprentissage, sur l'établissement de fourchette de priorisation de certains éléments de compétence ou sur les formes et les critères de l'évaluation finale, rien ne justifie d'interdire les initiatives personnelles quant aux moyens pris pour satisfaire ces cibles. Le sous-comité recommande que les plans-cadres soient conçus de la manière la plus souple et la plus large possible, afin d'aménager pour les personnes enseignantes la possibilité d'adapter leurs cours selon les contingences et de *réaliser des activités formatives et sommatives qui engagent l'affectivité, la réflexivité et la créativité de l'élève* (F 3.2.2).

D'autre part, dans le souci de soutenir concrètement la valorisation de la formation générale en même temps qu'il en appelle à une approche plus sentie et plus globale pour l'enseignement de la littérature, réintégrant les dimensions affectives et réflexives auprès de l'analytique, le sous-comité considère qu'il est important d'*encourager les sorties et les activités de médiation culturelles, notamment littéraires, en classe et hors classe* (F 3.2.3), qu'elles soient intégrées dans des approches-projets ou qu'elles préparent et accompagnent la lecture d'une œuvre.

Les personnes enseignantes peuvent déjà exprimer leurs signatures particulières à l'intérieur d'une marge de liberté que doivent encadrer et garantir les départements : la perception du sens de la discipline, comme de la formation générale elle-même, auprès de la communauté étudiante dépend en grande partie de cette inscription dans le milieu et dans les disciplines les plus étroitement rattachées à leurs intérêts. Dans cet esprit, nous croyons important que les établissements *favorisent et soutiennent les initiatives permettant d'expérimenter la littérature avec d'autres disciplines* (F 3.2.4). Outre les activités parascolaires et les projets péripédagogiques impliquant la participation des représentants de divers programmes et matières, certaines activités d'apprentissage ou d'évaluation du cours de littérature peuvent solliciter leur assistance ou leur expertise.

ORIENTATION N° 4 : ENRICHIR LE CHEMINEMENT ET L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DE LA PERSONNE ÉTUDIANTE DANS SES COURS DE FRANÇAIS

L'orientation n° 4 vise essentiellement à répondre au problème de l'engagement. Afin de répondre à ce problème, le sous-comité est d'avis qu'il faut tenter d'enrichir le cheminement et l'expérience éducative des personnes étudiantes dans leurs cours de français. Cet enrichissement pourrait être favorisé par trois voies – d'où la proposition de trois recommandations.

La première voie s'inscrit dans une volonté **d'améliorer la perception de sens quant au projet de formation porté par les cours de français** de la formation régulière, non seulement auprès des personnes étudiantes, mais aussi auprès de l'ensemble des acteurs des collèges. Le sous-comité croit que cette voie pourrait avoir un effet sur la motivation des élèves et renforcer leur engagement à l'égard des cours; cela pourrait aussi améliorer l'adhésion des autres disciplines et programmes à ce projet, ce qui créerait davantage d'appuis dans l'établissement pour soutenir la valeur des cours de français de la formation générale. Au bout du compte, il s'agit moins d'enrichir, ici, que de faire percevoir la grande richesse de la formation offerte dans les cours de français de la formation générale.

La deuxième voie s'inscrit plutôt dans une volonté de **favoriser un meilleur cheminement éducatif** de manière à ce que les apprentissages soient maîtrisés plus progressivement au fil des différents cours, cela afin de laisser le temps aux élèves de développer un meilleur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à la discipline. Le sous-comité est persuadé que cette voie est possible sans pour autant qu'elle compromette la qualité de la formation. L'idée est d'amener l'élève, au terme de son cheminement, au même point, mais en répartissant davantage la charge des apprentissages à réaliser. Un meilleur étayage des apprentissages, par ailleurs, permettrait de réduire les obstacles à l'inclusion auxquels font face les individus qui entament le parcours collégial avec des compétences moins développées en littératie de haut niveau ou qui possèdent moins de notions de culture générale.

La troisième voie s'inscrit dans la volonté de fournir un **cadre pédagogique susceptible de soutenir l'engagement de tous les élèves** à travers des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à travers des méthodes d'évaluations motivantes, diversifiées et permettant la réalisation d'apprentissages de haut niveau sur le plan cognitif. Le rôle de la relation pédagogique, susceptible d'avoir un effet sur la motivation affective des élèves quant à leurs apprentissages, est aussi considéré dans cette voie comme une option sur laquelle il pourrait être pertinent de s'attarder. Somme toute, il s'agit d'enrichir l'expérience éducative des élèves à travers la manière dont la formation est offerte.

Recommandation 4.1 : Inviter les départements responsables des cours 601 de la formation générale à définir un profil de sortie local

Afin que le cheminement et l'expérience éducative des personnes étudiantes dans leurs cours de français soient enrichis (orientation n° 4), le sous-comité **invite les départements responsables des cours 601 de la formation générale à définir un profil de sortie local** (F 4.1). Le sous-comité considère que cette action pourrait permettre la mise en place de plusieurs leviers susceptibles de favoriser l'engagement des élèves.

L'établissement d'un profil de formation explicite et suscitant l'adhésion dans les départements de français permettrait de renforcer la cohérence dans les discours, mais aussi dans les actions éducatives mises en place tout au long de la formation. Cette cohérence et cette transparence partagée pourraient être des outils précieux pour faire valoir la pertinence des apprentissages que permet la discipline et contribuer, pour les populations étudiantes,

à la perception du sens de la formation qui leur est offerte. Un profil de sortie commun favoriserait la collaboration interdépartementale et la mise en place d'un étayage efficace des apprentissages à réaliser. Ce profil pourrait aussi dynamiser l'enseignement par le partage de pratiques qu'il encouragerait. L'explicitation d'un profil de formation accessible à tous les membres de la communauté collégiale permettrait, par ailleurs, de clarifier les objectifs des cours de français de la formation régulière et d'ainsi ouvrir des voies à une meilleure collaboration avec les départements et programmes. Cette collaboration pourrait mener à un partage de certains objets d'enseignement ou offrir des occasions pour maximiser, auprès des élèves, la perception de transférabilité des apprentissages réalisés en littérature.

Afin de déterminer ce profil, le sous-comité propose diverses voies, qui peuvent être envisagées de manière distincte ou complémentaire.

Le profil de formation pourrait, tout d'abord, s'arrimer avec l'expertise présente dans les milieux; il devrait, par ailleurs, s'inscrire dans les valeurs et les visées de la discipline (F 4.1.1). Le sous-comité propose que le profil de formation créé mette en lumière la richesse des expériences et des apprentissages qu'offre la littérature afin de stimuler l'engagement des élèves. Par ailleurs, le sous-comité croit que les cours de français gagneraient à prendre une certaine distance quant à leur rôle dans la préparation à l'EUF, cela afin d'éviter que les élèves adoptent une vision réductrice de la littérature ou ne l'associent à un projet de formation strictement utilitaire.

Le sous-comité croit qu'un profil de sortie commun peut être établi tout en laissant aux personnes enseignantes une grande liberté dans leurs pratiques. C'est ce que permettraient, par exemple, des profils de sortie basés sur le développement de la créativité ou de l'empathie, ou encore sur le développement d'un sujet-lecteur autonome et critique. Néanmoins, si les départements le souhaitent, il serait aussi possible d'envisager des profils de sortie plus circonscrits, en les rattachant par exemple à une thématique (ex. : « littérature de la francophonie ») ou à une approche de la littérature, telle que « littérature et critique sociale ». Quoi qu'il en soit, ce sera aux départements de circonscrire un profil qui suscitera l'adhésion de leur corps professoral.

Une autre voie pour envisager l'élaboration du profil de sortie pourrait être de considérer les objectifs déjà en place, implicitement ou explicitement, dans les plans-cadres, mais aussi dans les visées poursuivies par les personnes enseignantes dans leurs différents cours, cela afin de faire un portrait complet du projet de formation déjà en place dans les milieux. À partir de ce portrait complet, les *départements pourraient circonscrire un profil de sortie clair, mais aussi cohérent par rapport aux heures d'enseignement-apprentissage réellement disponibles ainsi que par rapport aux réalités des populations étudiantes (F 4.1.2).* En effet, le sous-comité note qu'un grand nombre d'heures des cours de français sont consacrées à des évaluations sommatives réalisées en classe. Il apparaît donc pertinent de déterminer un projet de formation qui sera adéquat par rapport au nombre d'heures d'enseignement et d'apprentissage réellement disponibles pour la formation vers ce profil de sortie. Le sous-comité souligne aussi l'importance de ne pas dépasser le nombre d'heures de travail hors classe imparti à chaque cours, moment où sont réalisées, le plus souvent, les lectures obligatoires. À travers cette deuxième suggestion, le sous-comité propose que des conditions réalistes soient mises en place quant au parcours de formation à mettre en œuvre, tant pour les populations étudiantes que pour les personnes enseignantes qui sont porteuses de ce projet.

Quelle que soit la voie choisie par les départements, le sous-comité insiste *sur l'importance d'aligner pédagogiquement ce profil de sortie sur les types d'évaluation et les méthodes pédagogiques (F 4.1.3).* À cet égard, le sous-comité rappelle le droit des départements à interpréter les devis ministériels; les éléments de compétence et les critères de performance qui y sont proposés exposent la manière dont *peut* s'opérationnaliser la compétence du cours, mais il revient aux départements de déterminer dans quelle mesure ils s'attarderont sur chacun de ceux-

ci – notamment sur le plan sommatif. Le sous-comité ajoute également, à cet égard, que les éléments de compétence n’ont pas à être évalués uniquement par le biais d’analyses littéraires; les départements sont libres d’évaluer chacun d’eux selon les méthodes évaluatives qui leur conviennent ainsi que dans la proportion sommative qu’ils jugent pertinente. Dans tous les cas, les activités d’enseignement et d’apprentissage ainsi que les évaluations devraient être alignées sur le profil de sortie déterminé en département afin d’assurer la cohérence et l’engagement de la population étudiante dans ce projet de formation.

Enfin, notons que la clarification du projet de formation et que l’ouverture éventuelle à des évaluations ou à des méthodes pédagogiques plus diversifiées pourraient aussi *faciliter*, selon le sous-comité, *la collaboration avec les autres programmes et départements* (F 4.1.4) – collaboration qui, si elle advenait, serait assurément un levier pour encourager l’engagement des personnes étudiantes dans leurs cours de la formation générale.

Recommandation 4.2 : Inviter les départements à revoir les contenus des cours 601 et leurs évaluations de manière à les concevoir dans une perspective de complexité croissante, entre les cours ainsi qu’à l’intérieur d’un même cours

Afin que soit enrichi le cheminement des personnes étudiantes dans leurs cours de français ainsi que leur engagement dans celui-ci (orientation n° 4), le sous-comité **invite les départements responsables des cours 601 de la formation générale à revoir les contenus de leurs cours et leurs évaluations de manière à les concevoir dans une perspective de complexité croissante, entre les cours ainsi qu’à l’intérieur d’un même cours** (F 4.2¹⁷).

Comme il a été expliqué lors de l’exposition du problème de l’engagement¹⁸, le sous-comité observe que la tâche attendue des élèves dès le premier tiers de la session dans la plupart des cours 601-101 est réellement complexe en raison de la quantité de savoirs et de savoir-faire qu’ils doivent mobiliser. Bien que le sous-comité sache que les personnes enseignantes fournissent beaucoup de soutien lors de ce premier travail, il n’en demeure pas moins qu’une tâche trop complexe peut ébranler les élèves plus faibles très tôt dans leur cheminement et les mener vers des comportements d’évitement. Dans cette lignée, il apparaît pertinent de *revoir les plans-cadres afin* de rééquilibrer les apprentissages à faire en 601-101 par rapport aux autres cours (F 4.2.1). Le fait de circonscrire une cible d’apprentissages équivalente et raisonnable dans chaque cours permettra de diminuer la surcharge cognitive pour les élèves plus vulnérables. Cela permettra aussi de réduire la charge des objets à enseigner pour les personnes enseignantes du cours 601-101, ce qui pourrait leur permettre d’octroyer un peu plus de temps à la réalisation d’apprentissages approfondis et à l’encadrement des élèves (voir recommandation F 4.3).

Par ailleurs, le sous-comité suggère que les plans-cadres ainsi que les plans de cours des personnes donnant le 601-101 soient revus de manière à alléger les contenus à enseigner, et qu’ils soient centrés de manière prioritaire sur la compétence à atteindre, soit analyser un texte littéraire (F 4.2.2) – qu’il ne faut pas confondre avec l’acte de rédiger une analyse littéraire. Parmi certains éléments qui peuvent alourdir la charge d’apprentissages à réaliser dans le

¹⁷ Il est à noter que cette recommandation fait écho à deux recommandations formulées par le sous-comité de philosophie (nos 7 et 8), qui proposent « [q]ue les départements et les personnes enseignantes en philosophie intègrent dans leurs plans-cadres et dans leurs cours des évaluations formatives mesurant l’acquisition continue et progressive des apprentissages, dont les habiletés de la pensée » et « [q]ue les personnes enseignantes intègrent, dans leurs plans de cours, une évaluation progressive des apprentissages, tant en ce qui concerne la pondération que la difficulté, en vue de préparer l’épreuve finale ».

¹⁸ Voir le problème 3 dans l’analyse des problèmes.

cours 601-101, le comité note l'enseignement d'œuvres de genres différents, appartenant à des époques multiples ou peu connues des élèves et portant sur des sujets peu connus ou maîtrisés; l'enseignement de multiples méthodes pour citer, du genre textuel de l'analyse littéraire et de l'ensemble des figures de style peut aussi être cause de surcharge. Le sous-comité est conscient que certains éléments doivent être enseignés ou méritent de l'être; ce qu'il remet en question, c'est la combinaison de l'ensemble de ces éléments dans le premier cours. Par exemple, une méthode de citation pourrait être enseignée en 601-101, et une autre en 601-102; certains procédés d'écriture très courants, en nombre limité, pourraient être enseignés en première session, et l'on pourrait reporter en 601-102 et 601-103 l'ajout progressif d'autres procédés¹⁹ si les équipes enseignantes le jugent pertinent; des époques différentes pourraient être abordées, mais par le biais de genres similaires – ou inversement. Un genre plus libre, comme le commentaire composé, pourrait aussi être privilégié afin que le temps consacré à l'enseignement de la structure de la dissertation soit réduit. Le nombre d'extraits de textes à analyser pourrait être réduit afin que l'analyse des œuvres complètes lues en classe soit davantage privilégiée. Le sous-comité perçoit qu'il pourrait être avantageux de privilégier une intégration approfondie des apprentissages afin de donner aux élèves plus vulnérables le temps de s'adapter aux attentes liées au collégial et d'acquérir graduellement les habiletés plus complexes nécessaires à leur réussite.

Enfin, afin d'encourager la persévérance et l'engagement dans les cours de français, le sous-comité suggère que *les évaluations soient planifiées de manière à ce que leur structure repose sur une logique de complexité croissante entre les cours ainsi qu'à l'intérieur des cours eux-mêmes* (F 4.2.3). Ainsi qu'il a été mentionné, le fait de faire rédiger un métatexte spécialisé impliquant une analyse stylistique dès la cinquième semaine du cours 601-101 nous apparaît une tâche d'une complexité vraiment très importante, si l'on considère le fait que les personnes étudiantes devront réaliser une tâche en grande partie semblable à la fin de leur cours 601-103. Il apparaît au sous-comité qu'il serait pertinent d'opérer une gradation beaucoup plus marquée dans les évaluations, et ce, tant entre les cours que dans les cours eux-mêmes. Les trois premiers éléments de compétence des devis pourraient être évalués de bien d'autres manières que par le biais des trois derniers éléments de compétence, qui obligent les élèves à mettre en place des discours suivis comportant plusieurs degrés de rigueur ainsi que de multiples connaissances spécifiques. Le sous-comité croit nécessaire d'insister sur le fait que le déploiement adéquat des compétences langagières n'est pas absolu, mais situé. Parmi les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de ce déploiement, on retrouve la mobilisation de ressources nouvellement acquises, la nécessité de rédiger un genre textuel dont les visées et les critères de qualité ne sont pas encore tout à fait clairs, l'expression dans une séquence discursive encore à maîtriser²⁰, l'expression sur un sujet dont la compréhension demeure à approfondir²¹ et la plus grande longueur de texte à rédiger. Chacun de ces facteurs est susceptible de créer une surcharge cognitive qui rendra plus difficile, par exemple, l'application des règles et normes linguistiques. C'est dans cet esprit d'allègement de cette charge que le sous-comité suggère que les types d'évaluation menés au début du cours en 601-101, voire dans l'ensemble de ce cours, soient repensés. Le sous-comité se permet par ailleurs d'insister de nouveau auprès des départements quant

¹⁹ L'option de disséminer les apprentissages de figures de style au fil de la formation serait plus facile à réaliser si d'autres méthodes d'analyse, par exemple thématiques, prenaient davantage de place dans les cours et les évaluations.

²⁰ Il est à noter qu'au secondaire, les élèves rédigent plutôt des séquences descriptives, explicatives ou justificatives, qui sont moins exigeantes sur le plan de la rigueur logique et de la complexité syntaxique que la séquence argumentative attendue dans les dissertations.

²¹ À cet égard, soulignons que l'analyse stylistique attendue dans bien des analyses littéraires semble en bien des points renvoyer à l'indicateur du PISA « interpréter le sens des nuances linguistiques dans une section de texte en tenant compte de l'ensemble du texte », indicateur lié au niveau 4 des compétences en littératie et atteint par 39 % des élèves de 15 ans du Canada (CMEC, 2018).

à l'importance de ne pas tenter d'orienter, dès le 601-101, l'enseignement et l'évaluation sur l'EUF, dont les cours 601-102 et 601-103 sont tout à fait aptes à préparer la réalisation.

Le sous-comité se permet de souligner que ces suggestions ne visent pas à niveler la formation vers le bas; d'ailleurs, il apparaît au sous-comité que ce nivelage à la baisse est déjà en partie présent dans les pratiques en réaction à la faiblesse croissante des populations étudiantes. L'objectif de cette recommandation est plutôt de préserver le niveau de qualité de la formation en répartissant plus habilement les objets d'apprentissage et d'évaluation de manière à ce que les exigences de la formation, à son terme, soient maintenues, tout en permettant un cheminement plus inclusif et plus engageant pour l'ensemble des élèves – et, potentiellement, plus juste pour les personnes qui donnent le cours 601-101 quant à la charge d'enseignement.

Recommandation 4.3 : Favoriser l'expérimentation et la mise en place, dans les cours 601, de pratiques qui soutiennent la réussite éducative

Afin que le cheminement et l'expérience éducative des personnes étudiantes dans leurs cours de français ainsi que leur engagement dans celui-ci soient enrichis (orientation n° 4), le sous-comité croit qu'il importe de **favoriser l'expérimentation et la mise en place de pratiques qui soutiennent la réussite éducative dans les cours 601** (F 4.3). Le sous-comité interpelle quatre acteurs qui sont en mesure de jouer un rôle dans l'opérationnalisation de cette recommandation.

D'abord, le sous-comité demande au *ministère de l'Enseignement supérieur de soutenir les personnes enseignantes en diminuant les obstacles à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant la réussite éducative* (F 4.3.1). Ces obstacles tiennent des contraintes du système évoquées dans le thème 3 du présent rapport, mais aussi des contraintes liées à la charge qui vient avec l'encadrement d'élèves de première session (F 1.2) ainsi qu'aux formules de financement des élèves ayant des difficultés en langue (F 2.3.1).

Ensuite, le sous-comité demande aux *établissements collégiaux de soutenir les personnes enseignantes en instaurant des conditions qui permettront plus aisément la mise en place des pratiques qui soutiennent la réussite éducative* (F 4.3.2). À cette fin, il importe de mettre en place des contextes d'enseignement qui optimisent l'engagement et l'apprentissage dans les cours 601 (F 1.3), de rehausser et d'harmoniser les ressources et les priorités en matière de soutien et d'aide à la réussite (F 1.4), de traduire le principe de responsabilité partagée en matière de développement des compétences langagières par des mesures concrètes (F 2.2), et de créer, dans les établissements collégiaux, un contexte favorable au développement professionnel des personnes donnant les cours 601 (F 5.2).

En outre, le sous-comité demande *qu'une promotion active et formelle soit faite auprès des élèves quant aux responsabilités qui sont les leurs en contexte d'enseignement supérieur* (F 4.3.3). Cette promotion pourrait être assurée par les associations étudiantes, les parents, les API et toute autre personne susceptible de sensibiliser les élèves à cette réalité. Parmi ces responsabilités, notons l'importance :

- a) de faire les démarches afin d'obtenir les mesures de soutien auxquelles ils ont droit;
- b) de demander de l'aide auprès des personnes enseignantes;
- c) de faire les lectures, l'étude et les devoirs demandés;
- d) de réaliser une écoute active en classe, ce qui implique de prendre des notes, de poser des questions, de paraphraser ce qu'ils retiennent de la matière et de suggérer des hypothèses quant à l'implication de ce qu'ils ont appris, cela afin de s'assurer de leur bonne intégration de la matière;

- e) de participer activement aux activités d'apprentissage proposées par la personne enseignante.

Dans la mesure où plusieurs pratiques soutenant la réussite éducative, comme l'apprentissage actif et collaboratif, par exemple, exigent des élèves un degré d'engagement minimal et une présence en classe, il apparaît que leur attitude est susceptible de faciliter la mise en place de telles pratiques, mais peut aussi lui nuire. Ceux-ci doivent être conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans leur apprentissage et prendre la mesure des limites qu'un manque d'engagement peut occasionner.

Finalement, le sous-comité demande *aux personnes enseignantes d'expérimenter et de mettre en place, autant que possible, a) des pratiques évaluatives favorisant le développement d'un rapport constructif à l'apprentissage; b) des activités d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'inclusion ainsi que l'engagement cognitif et comportemental; c) des pratiques permettant l'instauration d'une relation pédagogique bienveillante et favorisant le dialogue avec les élèves* (F 4.3.4).

En ce qui a trait aux pratiques évaluatives favorisant le développement d'un rapport constructif à l'apprentissage, le sous-comité appelle à une réflexion sur les objectifs des évaluations mises en place. Si celles-ci peuvent viser à mesurer les compétences d'un individu dans une perspective certificative, elles peuvent aussi servir l'apprentissage. Les évaluations qui s'inscrivent dans cette dernière perspective donnent droit à l'erreur et, même, exploitent l'erreur comme tremplin pour favoriser l'apprentissage. Elles visent à évaluer les résultats, mais davantage dans une optique prospective et constructive (que doit-on retravailler pour la suite?) que dans une vision ponctuelle (à cette occasion, l'élève a mal performé). Elles visent aussi à établir un dialogue avec l'élève par le biais de rétroactions régulières, claires et propres à lui permettre d'établir un plan d'apprentissage réaliste. Elles prennent en outre une forme susceptible de favoriser la motivation de l'élève, sa créativité ainsi qu'un engagement cognitif de haut niveau et étalé dans le temps. Il est de l'avis du sous-comité que la majeure partie des évaluations réalisées dans les cours de français de la formation régulière s'inscrivent dans une visée avant tout certificative, visée décelable par le souci d'équité mentionné régulièrement dans les consultations. Le sous-comité se permet de rappeler que l'égalité de traitement n'est pas synonyme d'équité et que les départements gagneraient à mettre au cœur de leurs discussions cette nuance et ses implications²². Le sous-comité est d'avis qu'il importe de favoriser l'adhésion des élèves au projet éducatif associé aux cours de français, et dont le sens est véhiculé en grande partie par les méthodes évaluatives, afin de limiter les abandons et les situations de plagiat, qui nuisent à la réussite éducative.

Concernant les activités d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'inclusion ainsi que l'engagement cognitif et comportemental, le sous-comité suggère que des méthodes pédagogiques diversifiées comportant des activités d'enseignement ou d'apprentissage soient mises en place, telles que :

- l'apprentissage actif²³;
- l'apprentissage collaboratif;
- l'enseignement explicite, notamment des stratégies de lecture, d'écriture et de révision;

²² Le sous-comité invite les départements qui souhaitent réfléchir à cette question à consulter ce document : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>

²³ Cette recommandation fait écho à celle formulée par le sous-comité de philosophie, qui propose « que les départements et les cégeps [...] accorde[nt] une plus grande place à la pratique de la philosophie, au moyen de contextes d'apprentissages où la personne étudiante peut appliquer des méthodes ou résoudre des problèmes [...] » (n° 20).

- la réalisation d'activités ou de projets pédagogiques impliquant des situations authentiques, la créativité, l'interdisciplinarité ou certaines possibilités de personnalisation.

Par cela, le sous-comité croit qu'il faut permettre à des élèves ayant différents profils (cognitifs, sociaux, etc.) de vivre une expérience éducative qui suscitera leur engagement et leur intérêt. Ces différentes méthodes ont toutes en commun de favoriser le soutien, l'apprentissage en profondeur et la motivation. Selon le cadre de référence observé, ces pratiques s'inscrivent dans les pratiques inclusives, les pratiques à impact élevé et, selon ce que suggère la FNEEQ-CSN, « ce que le corps enseignant accomplit déjà en classe avec beaucoup de professionnalisme » (p. 21). Ainsi, peu importe la perspective – et tout en préservant une part de pratiques traditionnelles lorsque l'occasion favorise cette approche – cette recommandation apparaît tout à fait pertinente afin de limiter les situations où l'élève peut se mettre en posture d'évitement des apprentissages, comme c'est le cas avec les apprentissages superficiels ou techniques, cela dans une perspective de réussite éducative.

Et quant à l'aspect concernant la mise en place de pratiques favorisant l'instauration d'une relation pédagogique bienveillante et favorisant le dialogue avec les élèves, le sous-comité est conscient des nombreuses limitations que pose la réalité pédagogique des personnes qui donnent les cours 601-101, ne serait-ce qu'en raison du nombre d'élèves auquel elles enseignent. Néanmoins, le sous-comité se permet de souligner de nombreuses façons dont les personnes enseignantes peuvent favoriser l'établissement d'une relation dialogique positive :

- en déployant des pratiques inclusives;
- en facilitant les moyens et les occasions de communication avec l'élève;
- en donnant du sens à la présence en classe;
- en informant les élèves des visées de l'enseignement collégial et des distinctions entre le français et la littérature;
- en offrant des rétroactions fréquentes, bienveillantes et constructives;
- en expliquant aux élèves les choix pédagogiques;
- en organisant des sorties scolaires;
- en mettant en place des occasions de rencontres extrascolaires.

Le sous-comité souligne que, selon la recherche, les élèves ayant des difficultés scolaires sont les plus susceptibles de bénéficier d'une bonne relation pédagogique.

Ainsi, selon le sous-comité, il convient, dans une optique d'inclusion, d'adapter les méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage à la diversité de la population étudiante si l'on veut favoriser la réussite éducative et valoriser, par ce biais, la formation générale par le développement d'un meilleur rapport à la discipline littérature.

Thème 2

Littérature et enseignement : la classe au cœur de la réussite

Former des lecteurs, des gens qui n'auront peur ni du silence, ni de la solitude, ni de la complexité, ni de la profondeur, former des gens qui seront sensibles à la beauté du monde, à ce qui en reste, et qui à cause de cela voudront la défendre, voilà quel devrait être notre travail.

– Bernard Émond

TABLEAU 5 : RECOMMANDATIONS DE L'ORIENTATION N° 3

ORIENTATION n° 3			Valoriser la littérature, les visées et les objectifs propres à la discipline
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes	
3.1 Axer davantage l'enseignement des cours 601 de la formation générale sur la lecture littéraire et sur le développement du sujet-lecteur, particulièrement en 601-101.	3.1.1 Prioriser les éléments de compétence qui concernent la lecture littéraire et former les élèves à celle-ci.	Augmentation de la cohérence entre la discipline et sa traduction en cours; corriger l'alignement pédagogique en ce sens.	
	3.1.2 Prioriser l'étude d'œuvres complètes sur les extraits, afin de favoriser le développement des habiletés de lecture littéraire.	Soutien du développement des habiletés de lecture.	
	3.1.3 Multiplier les angles d'approches des œuvres ainsi que les activités formatives et sommatives qui les soutiennent.	Priorisation du développement du sujet-lecteur.	
	3.1.4 Accompagner le développement du sujet-lecteur en priorisant les stratégies qui engagent un dialogue de la personne enseignante avec les élèves, entre eux-mêmes, et entre les élèves et l'altérité.	Favorisation de la perception du sens de la littérature et de l'engagement des élèves à l'égard du cours 601. Affirmation de l'importance de la lecture littéraire comme compétence fondamentale à développer en littérature.	
3.2 Enrichir l'expérience de la littérature dans les cours 601 de la formation générale.	3.2.1 Promouvoir la littérature comme discipline à part entière dans le parcours collégial et affirmer sa valeur dans le développement global d'un individu.	Pleine valorisation de la formation générale dans les cours de littérature.	
	3.2.2 Concevoir des plans-cadres qui permettent de réaliser des activités formatives et sommatives qui engagent l'affectivité, la réflexivité et la créativité de l'élève.	Favorisation de la perception du sens de la littérature et de l'engagement des élèves à l'égard du cours 601.	
	3.2.3 Encourager les sorties et les activités de médiation culturelles, notamment littéraires, en classe et hors classe.	Affirmation de l'importance de la lecture littéraire comme compétence fondamentale à développer en littérature.	
	3.2.4 Favoriser et soutenir les initiatives permettant d'expérimenter la littérature avec d'autres disciplines.		

Tableau 5 : Recommandations de l'orientation n° 3

TABEAU 6 : RECOMMANDATIONS DE L'ORIENTATION N° 4

ORIENTATION n° 4		
Enrichir le cheminement et l'expérience éducative de la personne étudiante dans ses cours de français		
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
4.1 Inviter les départements responsables des cours 601 de la formation générale à définir un profil de sortie local.	4.1.1 Concevoir un profil de sortie* cohérent avec l'expertise présente dans les milieux (collèges, départements) ainsi qu'avec les valeurs et visées de la discipline.	Alignement pédagogique des cours de la formation générale sur un projet de formation explicite autre que la préparation à l'EUF.
	4.1.2 Circonscrire un profil de sortie clair et réaliste par rapport aux heures d'enseignement-apprentissage réellement disponibles ²⁴ ainsi que par rapport aux réalités des populations étudiantes.	Clarification du projet de formation pour les milieux, cela afin de faciliter... <ul style="list-style-type: none"> la perception du sens de la formation pour les personnes étudiantes; la collaboration et le partage de pratiques dans les départements des cours 601; la collaboration avec les autres départements et les programmes.
	4.1.3 Orienter les plans-cadres ainsi que le choix des méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage vers ce profil de sortie.	Étayage des apprentissages entre les différents cours afin d'alléger la pression exercée sur le corps professoral responsable du cours 601-101.
	4.1.4 Explorer les possibilités de collaboration avec les différentes disciplines et les divers programmes quant à leur contribution au profil de sortie.	Valorisation de l'expertise des départements.
4.2 Inviter les départements à revoir les contenus des cours 601 et leurs évaluations de manière à les concevoir dans une perspective de complexité croissante, entre les cours ainsi qu'à l'intérieur d'un même cours.	4.2.1 Revoir les plans-cadres afin de rééquilibrer les apprentissages à faire en 601-101 par rapport aux autres cours.	Définition d'une cible d'apprentissages équivalente et raisonnable dans chaque cours afin de diminuer <ul style="list-style-type: none"> la surcharge cognitive pour les élèves plus vulnérables; la charge des objets à enseigner pour les personnes enseignantes afin que celles-ci soient davantage en mesure d'octroyer du temps à la réalisation d'apprentissages approfondis et à l'encadrement des personnes étudiantes (voir recommandation 4.3).
	4.2.2 Revoir les plans-cadres et les plans du cours 601-101 de manière à alléger les contenus à enseigner en se centrant de manière prioritaire sur la compétence à atteindre (analyser un texte).	
	4.2.3 Planifier les évaluations de manière à ce qu'elles soient structurées selon une logique de complexité croissante entre les cours ainsi qu'à l'intérieur des cours eux-mêmes.	Offre aux personnes étudiantes plus vulnérables du temps nécessaire pour s'adapter aux attentes liées au collégial et pour acquérir graduellement les

²⁴ On entend par rapport aux « heures d'enseignement-apprentissage réellement disponibles » le temps de formation qu'il reste des 60 heures des cours de la formation régulière et des heures de travail officiellement imparties pour le travail hors classe après la soustraction du temps qu'impliquent les évaluations faites en classe et la lecture des œuvres.

		<p>habiletés plus complexes nécessaires à leur réussite.</p> <p>Encouragement de la persévérance et de l'engagement dans les cours de français.</p>
<p>4.3 Favoriser l'expérimentation et la mise en place dans les cours 601 de pratiques qui soutiennent la réussite éducative.</p>	<p>4.3.1 Au ministère de l'Enseignement supérieur : Diminuer les obstacles à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant la réussite éducative.</p> <p>4.3.2 Aux établissements collégiaux : Soutenir les personnes enseignantes en instaurant des conditions qui permettront plus aisément la mise en place de pratiques qui soutiennent la réussite éducative.</p> <p>4.3.3 Aux associations étudiantes, aux parents d'élèves, aux API et à toute autre personne susceptible de sensibiliser les élèves : Faire auprès des élèves la promotion active et formelle des responsabilités qui sont les leurs en contexte d'enseignement supérieur.</p> <p>4.3.4 Aux personnes enseignantes Expérimenter et mettre en place, autant que possible : a) des pratiques évaluatives favorisant le développement d'un rapport constructif à l'apprentissage; b) des activités d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'inclusion ainsi que l'engagement cognitif et comportemental; c) des pratiques permettant l'instauration d'une relation pédagogique bienveillante et favorisant le dialogue avec les élèves.</p>	<p>Observation dans leur réalité systémique des facteurs susceptibles de contraindre, de faciliter ou de limiter la mise en place de pratiques pédagogiques soutenant la réussite.</p> <p>Adaptation, dans une optique d'inclusion, des méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage à la diversité de la population étudiante.</p> <p>Adoption d'une attitude constructive par rapport aux apprentissages et à leur évaluation, notamment chez les populations vulnérables.</p> <p>Possibilité offerte à différents profils (cognitifs, sociaux, etc.) de vivre une expérience éducative qui suscitera leur engagement et leur intérêt.</p> <p>Augmentation des occasions de rétroactions mutuelles afin de construire une relation dialogique entre les élèves vulnérables et les personnes enseignantes.</p> <p>Adhésion des élèves au projet éducatif associé aux cours de français afin de limiter les abandons et les situations de plagiat.</p> <p>Limitation des apprentissages superficiels ou techniques et des situations où l'élève peut choisir une posture d'évitement des apprentissages afin d'offrir une expérience éducative signifiante.</p>

Tableau 6 : Recommandations de l'orientation n° 4

THÈME 3 : METTRE EN PLACE LES CONDITIONS FAVORISANT LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS

Comme mentionné dans l'analyse du dernier problème retenu par le sous-comité (F 2.4), certains éléments du système constituent des freins, de nature pragmatique plutôt que théorique, à l'opérationnalisation de plusieurs recommandations faites dans les thèmes 1 et 2. Certains de ces freins ont déjà fait l'objet de recommandations (notamment F 1.2). Toutefois, le sous-comité a jugé nécessaire de définir un thème complet sur ces enjeux, qui constituent à bien des égards des conditions essentielles à la mise en œuvre des recommandations faites précédemment et qui, si elles ne sont pas remplies, pourront réellement nuire à la capacité des milieux à opérer les changements espérés.

Ainsi, si l'on attend du personnel enseignant qu'il modifie ses pratiques afin de soutenir la réussite scolaire tout comme la réussite éducative des élèves, il importe que les établissements mettent en place les conditions qui permettront au corps professoral d'atteindre ses objectifs. C'est dans cette lignée que s'inscrit **l'orientation n° 5** du sous-comité : « **Appuyer le développement professionnel des personnes enseignantes.** »

Pour cette raison, si l'on souhaite que l'on améliore ou renouvelle l'enseignement dans les cours de français, ou encore si l'on souhaite que l'on tente d'améliorer les compétences langagières des personnes étudiantes, il faut donner aux milieux le cadre pour pouvoir agir en ce sens. C'est dans ce sens que **l'orientation n° 6** recommande de **revoir l'alignement des devis et de l'EUF par rapport à leurs objectifs respectifs**, soit respectivement le projet de formation associé au cours de français de la formation générale et l'évaluation des compétences langagières.

ORIENTATION N° 5 : APPUYER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNES ENSEIGNANTES

L'orientation n° 5 est proposée en soutien à l'ensemble des recommandations destinées aux départements et aux personnes enseignantes des cours 601. Comme celles-ci interviennent en première ligne, il importe qu'elles puissent avoir accès à des mécanismes de formation qui leur permettront de faire face aux différents défis qui se posent dans le contexte de leurs cours. Dans ce cadre, le développement professionnel des personnes enseignantes apparaît comme une voie pertinente à considérer si l'on souhaite enrichir le cheminement et l'expérience éducative des personnes étudiantes dans leurs cours de français.

Dans cette perspective, le sous-comité s'adresse aux personnes, aux organismes ou aux établissements susceptibles de développer des formations ainsi qu'aux collèges et aux départements. Les recommandations proposées dans cette orientation visent à créer un contexte capacitant – condition essentielle, selon le sous-comité, si l'on souhaite favoriser la bonification de l'expérience éducative dans les cours 601²⁵.

Recommandation 5.1 : Développer des formations adaptées aux besoins (disciplinaires, didactiques, pragmatiques) des personnes donnant les cours 601

Premièrement, le sous-comité juge qu'il importe de développer des formations adaptées aux besoins des personnes donnant les cours 601. Ces formations doivent intégrer des connaissances pédagogiques tout en étant centrées sur la réalité disciplinaire des personnes enseignantes (français et littérature au collégial), tant sur le plan didactique que sur le plan pragmatique. Selon le sous-comité, les formations gagneraient à impliquer des personnes enseignantes dans leur élaboration pour une vision juste des besoins issus du terrain.

En ce qui a trait au sujet de ces formations, celles-ci gagneraient à porter sur chacune des orientations précédentes (F 5.1.1). Ainsi, il serait pertinent d'offrir des formations centrées sur l'apprentissage en contexte de première session ou de transition dans le contexte des cours de français (orientation n° 1), tout particulièrement aux personnes enseignantes susceptibles d'intervenir en début de cheminement. Quels sont les apprentissages faits au secondaire, les méthodes pédagogiques les plus fréquentes, les approches évaluatives? Dans quel contexte les élèves lisent-ils au secondaire? Quel contact ont-ils eu avec la littérature? Comment les élèves perçoivent-ils leurs principales difficultés en français au collégial? Quelles méthodes peuvent faciliter la transition et pourquoi? Comment perçoivent-ils leurs obligations dans le cadre de cours? Ce sont quelques-unes des questions qui pourraient faire l'objet d'éventuelles formations en vue de sensibiliser les personnes enseignantes au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), plus spécifiquement au programme de français, langue d'enseignement, ainsi qu'aux méthodes pédagogiques et aux évaluatives préconisées au secondaire. Ces formations pourraient, également, jouer un rôle dans la sensibilisation du personnel et rehausser l'intérêt de ce dernier pour les interventions permettant d'atténuer le choc de la transition. Les formations gagneraient également à porter sur la didactique de la langue (orientation n° 2), voire sur la didactique de la langue seconde, afin de pouvoir adéquatement soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences langagières, et ce, dans la dimension linguistique comme dans d'autres dimensions (pensons au genre textuel, à la cohérence textuelle ou à la lecture, pour ne donner

²⁵ Cette orientation concorde avec plusieurs recommandations du sous-comité de philosophie (nos 5, 23 et 25) qui s'inscrivent également dans l'importance de soutenir le développement professionnel des personnes enseignantes.

que quelques exemples). La formation des élèves en Renforcement, mais aussi dans les cours de la formation régulière, où des compétences langagières de haut niveau sont développées, s'en trouverait assurément bonifiée. Enfin, des formations sur la lecture littéraire (orientation n° 3) et sur les pratiques pédagogiques favorisant la réussite éducative (orientation n° 4) seraient susceptibles d'aider les personnes enseignantes à mettre en place les pratiques proposées par le sous-comité dans ses suggestions précédentes.

En outre, le sous-comité recommande que *du matériel didactique* ancré sur la réalité des cours 601 et portant sur les objets de formation précédemment énumérés soit développé (F 5.1.2). La création de matériel didactique pouvant être adapté et d'œuvres proposant des séquences didactiques ou des scénarios d'apprentissage adaptés au collégial permettrait de limiter la charge du travail d'adaptation du matériel que doivent réaliser les personnes enseignantes et, ainsi, de faciliter le transfert des objets des formations dans les pratiques.

Recommandation 5.2 : Créer, dans les établissements collégiaux, un contexte favorable au développement professionnel des personnes donnant les cours 601

Deuxièmement, le sous-comité recommande de **créer, dans les établissements collégiaux, un contexte favorable au développement professionnel des personnes donnant les cours 601** (F 5.2).

Pour ce faire, le sous-comité propose que davantage de ressources soient attribuées aux initiatives de développement professionnel (5.2.1). Cela pourrait se faire par l'octroi de libérations à des fins de développement professionnel ou de mise en œuvre de projets pédagogiques; cela pourrait aussi passer par une hausse des budgets de perfectionnement qui sont, au collégial, très limités.

Il serait aussi important de réserver dans l'horaire et dans la tâche des personnes enseignantes un temps spécifiquement consacré à des concertations disciplinaires de nature pédagogique ou didactique (F 5.2.2), les pauses communes étant souvent utilisées pour le soutien des personnes étudiantes, les activités institutionnelles ou les rencontres administratives.

Une telle initiative serait susceptible de favoriser la mise en place de communautés de pratiques professionnelles ou de mentorat (F 5.2.3), mécanismes propres à soutenir le développement professionnel continu des personnes enseignantes par le biais de la formation par les pairs.

Il serait pertinent d'explorer la mise en place de programmes de formation locaux susceptibles d'octroyer des crédits de formation universitaire, en collaboration avec le Secteur Performa, par exemple (F 5.2.4).

Enfin, le sous-comité est d'avis qu'il importe de rehausser l'intérêt pour la recherche en pédagogie, en didactique et en littérature par la valorisation et le soutien des initiatives individuelles ou collectives (F 5.2.5). Les initiatives de recherche-action ou de projets pédagogiques seraient d'ailleurs susceptibles de venir nourrir la recommandation 5.1.

La mise en place d'un environnement capacitant diminuerait, selon le sous-comité, les freins qui font obstacle au développement professionnel des personnes enseignantes dans les cours 601. Par ailleurs, la reconnaissance de l'importance des initiatives personnelles et collectives dans le cadre du cours 601-101 serait susceptible d'encourager le développement professionnel des personnes enseignantes par la valorisation que suggère le soutien et la diffusion de leurs projets. Toutes ces initiatives permettraient d'améliorer les capacités des membres du corps professoral à répondre aux nouvelles réalités et aux nouveaux besoins auxquels ils sont confrontés dans leur vécu professionnel.

Recommandation 5.3 : Inviter les départements responsables des cours 601 à s’engager, en tant que groupe, dans un plan de développement professionnel global afin d’harmoniser les différentes pratiques entre les cours et de bonifier la formation offerte aux élèves

Troisièmement, afin de soutenir leur propre développement professionnel, le sous-comité suggère aux **départements responsables des cours 601 de s’engager, en tant que groupe, dans un plan de développement professionnel global** (F 5.3). Ce plan « global » pourrait impliquer tout un département, ou simplement un sous-groupe. L’objectif de cette recommandation est la mise en place de conditions qui favoriseront le développement professionnel des personnes enseignantes et réduiront l’isolement dans ce cadre.

Afin que cette recommandation soit mise en place, le sous-comité croit que ces « groupes de formation » pourraient avoir avantage à identifier des sujets de formation qu’ils jugent pertinents, à planifier un calendrier de développement professionnel à court, moyen et long terme et à le mettre en œuvre, possiblement avec la collaboration et le soutien d’un conseiller ou d’une conseillère pédagogique de confiance (F 5.3.1). Les méthodes permettant la formation (cours, formations non créditées, lectures, communauté de pratiques, etc.) pourraient aussi être retenues par les personnes enseignantes.

Le sous-comité suggère aussi que soient *formés des* comités de cours ou que soient mis en place des lieux ou des plateformes de partage de pratiques afin de permettre aux personnes enseignantes de se former par l’action et par un exercice de coconstruction avec leurs collègues (F 5.3.2).

Une autre possibilité à envisager serait d’assurer, en collaboration avec un CP ou le Repfran local, une veille scientifique et professionnelle visant à diffuser périodiquement dans les départements des synthèses de travaux ainsi que les sujets de réflexion en cours dans le réseau (F 5.3.3).

Selon le sous-comité, ces propositions sont susceptibles de permettre la mise en place des conditions favorisant le développement du pouvoir d’agir dans les départements ainsi que l’instauration d’une collaboration et d’un dynamisme pédagogique porteur.

ORIENTATION N° 6 : REVOIR L'ALIGNEMENT DES DEVIS DES COURS 601 ET DE L'EUF PAR RAPPORT À LEURS OBJECTIFS RESPECTIFS

Les recommandations qui suivent visent à offrir un contexte plus favorable aux initiatives locales destinées à améliorer la réussite et à valoriser la formation générale dans le premier cours de français, littérature et langue d'enseignement. Bien qu'on puisse déjà s'inspirer de plusieurs exemples positifs dans le réseau pour ce faire, il n'en demeure pas moins que l'on observe, d'entrée de jeu, des facteurs d'ordre structurels ou systémiques qui inhibent les possibilités d'action, voire contribuent eux-mêmes aux problèmes que l'on cherche ensuite à résoudre.

Le premier champ de ces facteurs provient de la logique qui prévaut dans l'organisation et la composition des devis ministériels. Le sous-comité est d'avis que la définition précise de certaines compétences est à revoir pour mieux refléter l'objet d'enseignement et lui donner sa pleine portée. En conséquence, il estime également que certains éléments de compétence et leur hiérarchisation sont à revoir au sein du premier devis, et qu'une meilleure progression des apprentissages est à orchestrer dans l'ensemble de la séquence. Cette entrée en matière est surchargée sur les plans analytiques et rédactionnels, alors que trop d'habiletés que l'on y développe sont ensuite mobilisées telles quelles dans les deux cours suivants de la séquence.

Le second champ de facteurs systémiques est induit par l'EUF. Pensée à une certaine époque, l'épreuve s'est trouvée, à l'ère des plans de réussite, à si bien remplir ses objectifs initiaux qu'elle a orienté une large part, sinon l'essentiel des activités d'apprentissage de toute la séquence. D'abord, en cherchant à ajouter à une cohérence qui, croyait-on, manquait au programme de formation en littérature, on a, plus que par la communication d'un répertoire des œuvres associé aux sujets, dont l'amplitude chronologique s'est progressivement réduite d'une décennie à l'autre, introduit dans le réseau une confusion entre le contenu propre à la discipline et celui, pourtant limité, susceptible d'être à l'examen. Ensuite, en cherchant à garantir l'acquisition, au sortir du collégial, d'un certain niveau de maîtrise de la langue nationale, on a limité l'horizon des compétences langagières à la capacité de rédiger une certaine forme de texte argumentatif, et à atteindre une cible maximale d'erreurs par trente mots. Sans remettre en question la nécessité de l'épreuve, le sous-comité estime important qu'une réflexion touchant la définition même de ce que l'on cherche à évaluer, de même que du cadre de l'évaluation et de sa grille de correction, ait lieu.

Recommandation 6.1 : Modifier les devis des cours 601 de manière à mettre l'accent sur le développement progressif des compétences essentielles à la réussite dans les cours de français, langue et littérature, soit les compétences en lecture littéraire ainsi que les compétences langagières avancées

Si elle est loin de s'imposer comme un défi insurmontable pour l'absolue majorité des élèves, la discipline 601 leur présente toutefois plusieurs aspects inédits, à l'instar de la philosophie qu'ils abordent formellement pour la première fois. Cours d'introduction le plus souvent logé à la toute première session du collégial, le 601-101 se signale en ce qu'il exige d'une population étudiante majoritairement issue directement du secondaire des habiletés de lecture et d'analyse de niveaux supérieurs. Or, la part qui concerne la lecture y fait rarement l'objet d'un enseignement explicite : les travaux s'entendent généralement sur ce point, la préparation comme l'accompagnement font défaut. Ces habiletés sont pourtant préalables à toute la séquence et exigent, pour être pleinement développées, dans un contexte authentique, d'être liées au travail déjà effectué au préalable au secondaire, qui tient plus généralement de la lecture participative. Le sous-comité recommande donc que l'on *reformule l'énoncé de la compétence de ce cours de manière à intégrer la lecture littéraire et sa dimension participative* (F 6.1.1).

Dans un même ordre d'idées, *alléger le contenu et le nombre d'éléments de compétence à maîtriser dans le 601-101* (F 6.1.2) est important aux yeux des membres du sous-comité. Donner à la lecture littéraire et aux activités nécessaires à son développement toute leur place nécessite d'effectuer une réévaluation des objets d'enseignement et d'apprentissage prescrits par les éléments de compétence et suggérés par les critères de performance du devis. Un recentrement considérant désormais les deux grandes dimensions de la lecture littéraire, incluant la lecture participative, et non seulement l'analyse et la rédaction, est à souhaiter. Alors que l'essentiel du devis se lit comme une démarche en étapes vers la rédaction exigée pour certifier l'atteinte de la compétence, on peut souhaiter qu'il se décline plutôt en éléments distincts du format de l'évaluation terminale qui aura pour rôle de les mesurer. De même, si les dimensions rhétoriques et poétiques du texte littéraire doivent faire l'objet d'un enseignement, on peut imaginer que le repérage et le classement de procédés stylistiques constituent un cas de figure qui devrait plutôt relever des préférences de la personne enseignante ou de son département, et non pas s'imposer avec toute la force prescriptive d'un élément de compétence.

Enfin, tout comme il était suggéré, plus haut, de mieux planifier les contenus et les évaluations selon une logique croissante de difficulté, tant au sein d'un même cours qu'à l'intérieur de toute la séquence (recommandation 4.2), il est proposé par le sous-comité que *certaines éléments de compétence des devis de toute la séquence soient revus de manière à favoriser un meilleur étayage entre les quatre cours 601* (F 6.1.3). Par exemple, on peut imaginer faire l'économie de ce qui touche plus spécifiquement à la planification et à la rédaction du genre textuel de l'analyse littéraire, le commentaire composé ou l'explication de textes étant rarement enseignés, pour reporter en 601-102 l'enseignement spécifique de la dissertation.

Recommandation 6.2 : Inviter le Ministère à repenser le cadre d'administration, la forme et l'évaluation de l'EUF afin que cette dernière se distingue du projet de formation des cours 601 de la formation générale

Les auteurs du rapport Parent mettaient déjà en garde, naguère, des effets des épreuves ministérielles sur la qualité générale de l'enseignement, redoutant l'instillation d'une culture de « bachotage » qui nuisait à celle de stratégies d'apprentissage plus rigoureuses (Rapport Parent, 2004[1964], paragr. 298). L'EUF, en elle-même, n'est pas un examen qui encourage de telles dispositions. D'abord, les élèves comme les personnes enseignantes ignorent tout des trois sujets qui seront proposés d'une édition à une autre. Ensuite, les attentes en ce qui a trait au « contenu », même sur le plan des « connaissances littéraires générales », sont très souples : leur satisfaction ne repose pas sur la maîtrise d'éléments spécifiques relatifs aux cours, mais sur la démonstration par l'élève de sa capacité à mobiliser ses connaissances générales au service de la réponse qu'il donne au sujet. Mais l'EUF, par son importance symbolique et sociale, par celle de son taux de réussite, brandi ou honni au gré des saisons, n'en a pas moins pour effet pervers un alignement complet de la séquence des cours 601 de la formation générale sur un type particulier de métatexte, la primauté de l'étude d'extraits sur celles des œuvres complètes et, par conséquent, l'analyse décontextualisée sur l'interprétation complexe et la culture du lien entre les œuvres et les disciplines. Afin que ce triple écueil soit évité, le sous-comité est d'avis que le Ministère devrait envisager une révision de la forme même de *l'EUF de manière à en faire une évaluation rigoureuse des compétences langagières (lecture et écriture) ou du niveau d'atteinte des compétences et visées de la formation collégiale, comme de la formation générale* (F 6.2.1).

Par ailleurs, qu'il s'agisse ou non de maintenir l'épreuve sous sa forme actuelle, il serait souhaitable que *soient révisées sa grille de correction et sa mise en œuvre dans une perspective plus globale d'évaluation de standards en matière de compétences langagières (lecture et écriture)* (F 6.2.2). Alors que les habiletés en lecture et en écriture devraient être au premier plan des objets d'évaluation, il semble que l'on en reste à exiger des niveaux de

compétence discutables, au terme d'une séquence qui a eu pour effet de préparer à maintes reprises à l'exécution de la même recette. Pour ce qui est de la lecture, il suffit de parcourir un ou deux extraits de texte et d'y repérer des passages qui permettent de soutenir un point de vue critique (qui peut se limiter à répondre « oui » ou « non » au sujet de rédaction), relevant dans l'un d'entre eux un élément stylistique pertinent, en lien avec la démonstration. En ce qui a trait à l'écriture, il suffit de structurer cette défense du point de vue adopté en étalant suffisamment de preuves avec plus ou moins de nuances, évitant l'apparence de contradiction dans deux ou trois paragraphes de développement, dûment encadrés par une introduction et une conclusion rédigées selon les normes acquises depuis les premiers cours. De même, au sein de cette nouvelle perspective, une réflexion rigoureuse devrait notamment avoir lieu quant à la définition de la maîtrise adéquate de la langue écrite. Rappelons que le seuil d'une faute tous les trente mots associé à l'EUF prend une importance démesurée dans les consciences au point d'être adopté, sous une forme critériée ou punitive, dès le premier cours de littérature de la séquence dans la plupart des établissements. Une correction détaillée peut avoir un intérêt pédagogique dans le contexte d'un cours, qui appelle une rétroaction et un apprentissage; les approches de correction linguistique globale et qualitative, comme celle qui a cours pour l'épreuve uniforme d'anglais, nous semblent plus appropriées pour un examen national.

Dans une même logique qui vise à garantir la progression et la consolidation des apprentissages, le sous-comité demande la *création d'une compétence spécifique liée à la maîtrise de la langue, dont l'atteinte ferait partie des conditions préalables à la passation de l'EUF* (F 6.2.3). Nous aurons un problème d'engagement et de persévérance tant et aussi longtemps que l'évaluation des compétences langagières et, plus spécifiquement, celle de la langue écrite seront pratiquement réservées aux seuls cours de français et de littérature du collégial, répétant en ceci la même erreur structurelle qui prévaut au secondaire. L'atteinte de cette compétence pourrait être mesurée tout au long du cheminement de l'élève, sous la forme d'un double seuil ou d'un résultat à part, par l'entremise de multiples activités dans l'ensemble de sa formation : spécifique, générale et complémentaire. Cette mesure permettrait notamment d'opter pour une croissance progressive de la pondération associée à la langue, voire d'aligner l'ensemble des cours de la formation sur un même seuil ou pourcentage de pénalité. Enfin, elle pourrait permettre de donner accès à l'EUF plus tôt dans le cheminement pour certaines personnes étudiantes.

Recommandation 6.3 : Inviter le Ministère à actualiser ses indicateurs de performance des compétences langagières afin d'en faire une évaluation plus juste et rigoureuse, entre autres dans le cadre de l'EUF

Plus largement, le sous-comité réclame que l'on définisse la notion de maîtrise de la langue comme dimension des compétences langagières (F 6.3.1 – voir aussi orientation n° 2). Dans le cadre élargi des compétences du XXI^e siècle et de la société numérique, une appréhension de la langue dans ses multiples dimensions, incluant celle du code écrit, s'impose. Un locuteur n'est pas également « compétent » dans toutes ces dimensions, pas plus qu'il ne saurait l'être, dans une dimension donnée, sans considérer le contexte de la communication et la compréhension qu'il en a. La formation d'un comité, joignant des spécialistes multidisciplinaires et des personnes enseignantes choisies de manière à offrir une juste représentativité du réseau collégial, est une première étape pour ce faire.

Il conviendra, par la suite, de réfléchir, de concert avec les établissements et les personnes enseignantes, à la proposition de cibles claires en matière de compétences langagières, de l'entrée au sortir du collégial (F 6.3.2). Même en demeurant au niveau actuel des ratios d'erreurs, il est difficile d'affirmer que l'on a une idée bien définie des niveaux à atteindre en termes de maîtrise de la langue et qui soit relativement bien partagée dans le réseau, comme en amont et en aval de ce dernier. Cette étape est pourtant cruciale pour parvenir à considérer rigoureusement les compétences langagières dans un continuum et à en étayer adéquatement les apprentissages. À cette fin, le sous-

comité souhaite que l'on élargisse le plus possible la réflexion afin d'impliquer non seulement les acteurs du réseau collégial, mais également le ministère de l'Éducation, le corps enseignant du secondaire et le réseau des universités, de manière à ce que ces cibles, produits d'une réelle concertation, fassent l'objet d'un consensus mobilisateur.

Enfin, toujours pour s'assurer de multiplier les contextes d'apprentissages et de sortir du carcan disciplinaire qui restreint la perception de sens chez les élèves, il faudra *concevoir ces cibles de manière à impliquer l'ensemble des composantes de la formation : spécifique, générale et complémentaire* (F 6.3.3). Augmenter la désirabilité de la maîtrise du français écrit et oral, son importance sur les plans personnel et affectif, passe nécessairement par la nécessité d'en accroître l'importance sur le plan social. Sans nier la pertinence des campagnes de valorisation sur ce point, le sous-comité est convaincu que l'on ne parviendra pas au résultat désiré sans un renforcement de la valeur de la langue dans les établissements scolaires mêmes. Le français doit devenir réellement l'affaire de toutes et de tous. C'est pourquoi les cibles devront pouvoir être appréhendées et appliquées par les personnes enseignantes de la formation spécifique, selon des modalités à convenir avec les établissements et les départements qui impliqueront certainement un soutien de la part du Ministère.

Thème 3

Mettre en place les conditions favorisant la mise en œuvre des recommandations

Tout ce qui ne se régénère pas dégénère.

–Edgar Morin

TABLEAU 7 : RECOMMANDATIONS DE L'ORIENTATION N° 5

ORIENTATION N° 5		
Appuyer le développement professionnel des personnes enseignantes		
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
5.1 Développer des formations adaptées aux besoins (disciplinaires, didactiques, pragmatiques) des personnes donnant les cours 601.	5.1.1 Développer des formations ancrées sur la réalité des cours 601 et portant sur... <ul style="list-style-type: none"> • l'apprentissage en contexte de première session ou de transition (en cohérence avec l'orientation n° 1); • l'enseignement et l'évaluation de l'ensemble des compétences langagières dans le contexte spécifique du collégial (en cohérence avec l'orientation n° 2); • la lecture littéraire au collégial (en cohérence avec l'orientation n° 3); • les méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage favorisant la réussite éducative (en cohérence avec l'orientation n° 4). 	Ouverture des perspectives d'amélioration continue des méthodes d'enseignement (et donc, de la formation des élèves) en français au collégial. Création des conditions pour favoriser la mise en place de l'orientation n° 4. Sensibilisation des personnes enseignantes au PFEQ, au programme de français, langue d'enseignement, ainsi qu'aux méthodes pédagogiques et évaluatives préconisées au secondaire. Sensibilisation du personnel et rehaussement de son intérêt pour les interventions permettant d'atténuer le choc de la transition. Facilitation du transfert des formations dans les pratiques.
	5.1.2 Développer du matériel didactique ancré sur la réalité des cours 601 et portant sur les objets de formation précédents.	Diminution de la charge d'adaptation pour les personnes enseignantes.
5.2 Créer, dans les établissements collégiaux, un contexte favorable au développement professionnel des personnes donnant les cours 601.	5.2.1 Attribuer des ressources par... <ul style="list-style-type: none"> • l'octroi d'un financement à des fins de formation et de développement pédagogique ayant pour effet une diminution concrète de la tâche des personnes enseignantes; • l'augmentation des budgets de perfectionnement. 5.2.2 Réserver dans l'horaire et dans la tâche des personnes enseignantes un temps consacré à des concertations disciplinaires de nature pédagogique ou didactique.	Mise en place des conditions pour la création d'un environnement capacitant, à savoir... <ul style="list-style-type: none"> ○ Diminution des freins au développement professionnel par l'octroi de temps et de ressources suffisantes. ○ Mise en place d'un contexte logistique facilitant. ○ Mise à disposition, dans les milieux, de mécanismes de développement professionnel. ○ Valorisation de l'importance des initiatives pédagogiques, didactiques ou littéraires par le soutien, la reconnaissance

	<p>5.2.3 Favoriser la mise en place de communautés de pratiques professionnelles ou de mentorat.</p> <p>5.2.4 Mettre en place des programmes de formation locaux susceptibles d'octroyer des crédits de formation universitaire.</p> <p>5.2.5 Rehausser l'intérêt pour la recherche en pédagogie, en didactique et en littérature par la valorisation et le soutien des initiatives individuelles ou collectives.</p>	et la diffusion des initiatives professionnelles et collectives.
5.3 Inviter les départements responsables des cours 601 à s'engager, en tant que groupe, dans un plan de développement professionnel global.	<p>5.3.1 Inviter les départements à cibler des sujets de formation, à planifier un calendrier de développement professionnel à moyen et long terme et à le mettre en œuvre en collaboration avec le soutien d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique.</p> <p>5.3.2 Former des comités de cours ou mettre en place des lieux ou des plateformes de partage de pratiques.</p> <p>5.3.3 En collaboration avec le CP et le Repfran local, assurer une veille scientifique et professionnelle afin de diffuser périodiquement dans les départements des synthèses de travaux et les sujets de réflexion en cours dans le réseau.</p>	<p>Voir les recommandations des orientations n° 3 et n° 4.</p> <p>Mise en place des conditions permettant de développer le pouvoir d'agir des départements.</p>

Tableau 7 : Recommandations de l'orientation n° 5

TABLEAU 8 : RECOMMANDATIONS DE L'ORIENTATION N° 6

ORIENTATION n° 6	Revoir l'alignement des devis et de l'EUF par rapport à leurs objectifs respectifs	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
<p>6.1 Modifier les devis des cours 601 de manière à mettre l'accent sur le développement progressif des compétences essentielles à la réussite dans les cours de français, langue et littérature, soit les compétences en lecture littéraire ainsi que les compétences langagières avancées.</p>	<p>6.1.1 Reformuler l'énoncé de la compétence 4EFO de manière à intégrer la lecture littéraire et sa dimension participative.</p> <p>6.1.2 Alléger le contenu et le nombre d'éléments de compétence à maîtriser dans le 601-101.</p> <p>6.1.3 Revoir certains éléments de compétence des devis de toute la séquence de manière à favoriser un meilleur étayage entre les quatre cours 601.</p>	<p>Adoption d'une approche plus signifiante de la littérature.</p> <p>Augmentation de la cohérence entre la discipline et sa traduction en cours; corriger l'alignement pédagogique en ce sens.</p> <p>Amélioration de la perception du sens de la littérature et de l'engagement des élèves aux cours 601.</p> <p>Affirmation de l'importance de la lecture littéraire comme compétence fondamentale à développer en littérature.</p> <p>Diminution de la surcharge cognitive pour les élèves en contexte de première session.</p> <p>Diminution de la surcharge d'éléments à enseigner pour les personnes enseignantes.</p> <p>Amélioration de la progression graduelle des apprentissages, notamment ceux relevant...</p> <ul style="list-style-type: none"> • des compétences en lecture littéraire; • des compétences langagières, dans leurs dimensions textuelles et discursives, dans un continuum où la complexité des discours augmente graduellement, tant sur le plan du fond que sur celui de la forme; • des compétences langagières, dans leurs dimensions textuelle, discursive et linguistique, et des compétences de révision (métacognition, autorégulation).
<p>6.2 Inviter le Ministère à repenser le cadre d'administration, la forme et l'évaluation de l'EUF, afin que cette dernière se distingue du projet de formation des</p>	<p>6.2.1 Revoir la forme de l'EUF de manière à en faire une évaluation rigoureuse des compétences langagières (lecture et écriture) et du niveau d'atteinte des compétences et visées de la</p>	<p>Définition d'un alignement pédagogique des cours 601 de la formation générale plus cohérent avec les visées et les objectifs de la</p>

cours 601 de la formation générale.	<p>formation collégiale, comme de la formation générale.</p> <p>6.2.2 Revoir la grille de correction et sa mise en œuvre dans une perspective plus globale d'évaluation de standards en matière de compétences langagières, notamment en ce qui a trait aux habiletés de lecture.</p> <p>6.2.3 Créer une compétence liée à la maîtrise de la langue dont l'atteinte ferait partie des conditions préalables à la passation de l'EUF.</p>	<p>formation collégiale, générale et de la discipline.</p> <p>Valorisation de la formation générale par le biais de cibles et de compétences plus significantes.</p> <p>Association de cibles de compétences plus élevées et plus complexes à l'EUF.</p>
6.3 Inviter le Ministère à actualiser ses indicateurs de performance des compétences langagières afin d'en faire une évaluation plus juste et plus rigoureuse, entre autres dans le cadre de l'EUF.	<p>6.3.1 Définir la notion de maîtrise de la langue comme dimension des compétences langagières (voir orientation n° 2).</p> <p>6.3.2 Réfléchir, de concert avec les établissements et le corps enseignant, à la proposition de cibles claires en matière de compétences langagières, de l'entrée au sortir du collégial (voir orientation n° 2).</p> <p>6.3.3 Concevoir ces cibles de manière à impliquer l'ensemble des composantes de la formation : spécifique, générale, propre et complémentaire.</p>	<p>Actualisation de la notion de maîtrise de la langue comme dimension des compétences langagières.</p>

Tableau 8 : Recommandations de l'orientation n° 6

CONCLUSION DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

« Le récit renonce à la vérité. La vérité du récit réside dans sa capacité de faire sens. Il s'offre ainsi comme le moyen privilégié, parce que le plus libre, le moins censuré, de notre rapport au monde. »

Thierry Hentsch, *Raconter et mourir*

En héritant du double mandat de « proposer des recommandations pour améliorer la réussite de la formation générale et la valoriser » dans le cadre de ce qui était désigné comme « cours écueil » (MES, 2021, p. 62), le sous-comité, composé d'experts et d'expertes terrain, a choisi, dès le départ, dans les limites du temps et des moyens dont il disposait, de se concentrer sur ce qui était plus spécialement de son ressort. Il lui semblait, de même, essentiel de creuser le questionnement implicite au mandat : que veut dire « réussir » au collégial, en formation générale et, plus spécifiquement, en français, littérature et langue d'enseignement?

Toute réflexion concernant le taux de réussite au premier cours de la séquence ne peut faire l'impasse d'une analyse systémique qui ratisse largement. Si ce taux paraît moins reluisant que celui des autres cours de première session, c'est peut-être parce qu'il est la conséquence d'un cours chargé, à qui l'on confère la mission de relever une barre trop longtemps abaissée sur le plan des habiletés de lecture et d'écriture. En réponse à divers phénomènes croisés, ce cours est trop souvent élaboré de manière à corriger à lui seul l'anomalie d'un système aligné sur une cible de certification aux implications insuffisamment considérées dans l'ensemble des réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur. On ne peut mettre sur les épaules des personnes enseignantes d'une seule discipline d'un seul ordre d'enseignement la mission de pallier des difficultés qui appartiennent à toute une société; le ferait-on que l'on n'arriverait aux résultats escomptés qu'au prix d'un aveuglement dramatique quant à la complexité des enjeux soulevés par les problèmes observés.

Le corps enseignant est bien au fait de ces problèmes : il les voit, les vit et tente de les régler à la mesure de ses moyens, qui se heurtent aux limites du système, notamment aux contraintes inhérentes à la lourdeur de la tâche. Convaincu de la légitimité de ses recommandations et de l'importance d'adopter des solutions adaptées aux différents établissements, le sous-comité souhaite que l'on favorise leur mise en place et leur partage, particulièrement en réponse aux défis posés par le contexte de transition et de première session pour des populations étudiantes aux besoins multiples et diversifiés.

Par ailleurs, le sous-comité est tout autant convaincu de la nécessité d'un regard renouvelé sur les compétences langagières, sans quoi il lui semble évident que seront opposées aux difficultés des réponses qui contribuent à les perpétuer. La notion de « maîtrise de la langue » doit être réfléchie de manière plus complexe, plus rigoureuse et mise au service d'une responsabilité au moins en partie partagée avec l'ensemble de la communauté collégiale, incarnée par des objectifs concrets, réalisables et observables. Encore là, la meilleure politique de valorisation ne servira à rien sans le soutien nécessaire de la part du Ministère et des établissements, condition préalable à la mobilisation efficace du personnel enseignant, des autres corps d'emploi concernés et de la communauté étudiante.

Enfin, le sous-comité souhaite tout particulièrement réitérer son souci de voir se répandre une approche de la discipline qui lui semble plus significative, plus respectueuse de la littérature elle-même, encourageant la pleine expression de son rôle dans la formation des personnes étudiantes. Adopter cette perspective enrichie en ayant la plus complète préoccupation de son effet implique une nouvelle priorisation des objets d'apprentissage de la discipline, voire une modification de certains éléments des devis. À terme, elle réclame également que l'on cesse de

faire tendre l'essentiel de notre enseignement vers la réalisation d'un examen qui finit par en constituer la seule finalité, au prix de la perception de la valeur de la littérature elle-même pour les personnes étudiantes.

En ce sens, ce n'est pas à une révolution qu'appellent les membres du sous-comité – sinon dans son acception astronomique ou anglaise, s'il faut tout ramener à la politique –, mais à un bien modeste retour à l'objet premier de notre enseignement, fait de mémoire, de temps et d'espaces, dans une époque qui n'en a que pour l'instant.

LA MÉTHODOLOGIE DU SOUS-COMITÉ EN PHILOSOPHIE

LA CONSULTATION DES DÉPARTEMENTS DE PHILOSOPHIE

L'objectif de cette consultation auprès des départements de philosophie des cégeps et des collèges était de recueillir les pratiques les plus susceptibles d'améliorer les apprentissages et la réussite des personnes étudiantes. Plus précisément, la consultation visait à tracer un portrait de l'enseignement de la philosophie dans le premier cours du collégial, à la fois pour informer les membres du sous-comité des pratiques les plus répandues et pour confronter ces résultats avec les thèmes et les sujets associés au mandat.

Le cahier de consultation

Pour élaborer le cahier de consultation des départements, le sous-comité s'est basé sur le modèle de l'intégration étudiante de Tinto (1987; 1997), celui-ci étant parmi les plus utilisés dans l'étude de la persévérance et de l'abandon à l'enseignement supérieur. La puissance interprétative ²⁶ du modèle tient, d'une part, à son approche interactionnelle, qui permet de mesurer la qualité globale de l'expérience institutionnelle de la personne étudiante et de mieux identifier ses conditions d'émergence. D'autre part, ce modèle propose une approche temporelle : il intègre aux facteurs de réussite relatifs à l'expérience institutionnelle de la personne étudiante les différents facteurs qui précèdent et qui suivent l'admission, comme l'engagement de la personne étudiante vis-à-vis l'établissement et son projet d'étude. Ce sont principalement les facteurs liés à l'expérience institutionnelle de la personne étudiante qui ont constitué les assises de notre consultation auprès des départements, en particulier les dimensions liées à l'intégration sociale et scolaire des personnes étudiantes en transition interordre. Cela nous a amenés à structurer le cahier de consultation en 11 sections :

- les méthodes et stratégies d'évaluation;
- les méthodes pédagogiques pour l'enseignement de la philosophie;
- l'organisation et la planification du cours;
- les habiletés et attitudes essentielles pour l'apprentissage de la philosophie;
- le dépistage des personnes étudiantes;
- l'encadrement des personnes étudiantes;
- la sensibilisation à la spécificité de la philosophie;
- la qualité, la quantité et l'accessibilité des ressources matérielles et documentaires;
- le soutien et le perfectionnement des personnes enseignantes en philosophie;

²⁶ Ce modèle est au cœur de la recherche nord-américaine portant sur la rétention, la transition et la persévérance à l'enseignement supérieur. Le modèle est l'assise théorique de l'une des plus importantes enquêtes sur la réussite en enseignement supérieur au Québec, nommée [ICOPE](#) (UQ : 1993-2006), qui a permis de cerner un ensemble de facteurs caractérisant celles et ceux qui sont diplômés dans une moins grande proportion que d'autres.

- les pratiques désirées.

Les départements étaient invités à répondre aux différentes sections en précisant, pour chacune d'elles, les pratiques jugées efficaces et permettant d'avoir un effet sur les apprentissages et la réussite des personnes étudiantes. Des balises sur les caractéristiques d'une pratique jugée efficace ont été proposées aux départements dans les cahiers de consultation afin d'alimenter la délibération et la recherche de consensus entre les membres des départements de philosophie. Six semaines ont été allouées aux départements de philosophie pour remplir et retourner leurs cahiers de consultation. Le sous-comité de philosophe a reçu un total de 33 cahiers remplis, dont certains étaient accompagnés de lettres ou de résolutions de leurs départements. Tous les documents reçus ont été traités par le sous-comité de philosophie.

L'étude qualitative des cahiers de consultation

Le traitement, l'analyse et l'interprétation des résultats ont été effectués selon une approche qualitative. Le présent rapport présente une synthèse de l'analyse des données tirées des cahiers de consultation, ainsi qu'une analyse des problèmes liés à la réussite du premier cours de philosophie au collégial. Les problèmes dégagés sont fondés sur l'interprétation, par le sous-comité, des données récoltées, mais également de la littérature scientifique et professionnelle, des expériences passées des membres dans le réseau, des interprétations sous la forme d'enseignements à tirer, de problèmes, d'explications ou des réponses apportées en lien avec le mandat.

Le traitement des données

Le traitement des données visait à rendre compte, de la façon la plus objective et fiable possible, des résultats des consultations auprès des départements de philosophie. L'approche générale utilisée était d'identifier dans les cahiers de consultation les thèmes clés selon les principes de l'analyse thématique. Cette technique a permis aux membres du sous-comité de reprendre les principaux thèmes du cahier de consultation et de synthétiser les réponses principales des départements. Pour ce faire, nous avons procédé au codage semi-fermé de tous les cahiers de consultation à partir d'une grille d'analyse, composée de catégories d'analyse (11) et de sous-catégories d'analyse (74).

L'analyse descriptive des données

L'examen des données codées pour chacune des catégories d'analyse a permis de condenser la collection de codes en mettant en relief les traits communs et génériques, ainsi que les éléments plus originaux. Le résultat de cet exercice est un texte descriptif et condensé pour chaque catégorie d'analyse retenue illustrant les principales tendances sur le plan des pratiques jugées efficaces par les départements, ainsi que celles plus originales répertoriées dans le réseau. Lors du traitement des données, le sous-comité avait 11 catégories d'analyse. Dans le présent rapport, le sous-comité a réduit ce nombre à huit en raison de certaines similitudes répertoriées dans les données tirées des cahiers de consultation et de certaines recommandations, dont l'objet ou le sujet traité est le même. Les catégories d'analyse retenues dans ce rapport qui ont fait l'objet d'une analyse descriptive et d'une analyse des problèmes sont les suivantes :

- la compétence 4PH0 de la discipline philosophie,
- les méthodes pédagogiques et les habiletés de la pensée pour l'enseignement de la philosophie,
- les méthodes et stratégies d'évaluation,

- le dépistage des étudiantes et étudiants,
- l'encadrement des étudiantes et étudiants,
- l'organisation et la planification du cours,
- le soutien et le perfectionnement des enseignantes et enseignants en philosophie,
- la sensibilisation à la spécificité de la philosophie.

L'analyse de la catégorie sur la compétence en philosophie est un peu différente : la partie descriptive traduit la compréhension commune des membres du sous-comité de l'ensemble « objectif et standard » de la compétence 4PH0 en philosophie.

L'analyse des problèmes

Après avoir rassemblé les données qualitatives et en avoir dégagé les principales idées dans une analyse descriptive, les membres du sous-comité ont procédé à une interprétation et à une analyse des enjeux qui se sont dégagés de la consultation. Ce faisant, les membres du sous-comité ont apporté une lecture plus globale des données à partir de leur expérience personnelle, des discussions en sous-comité et des connaissances tirées de la littérature professionnelle et scientifique. La volonté du sous-comité était d'aller au-delà des données récoltées et de faire preuve de pensée créative en confrontant les points de vue et les analyses effectuées entre ses membres. Ce processus a permis d'apporter un éclairage sur la situation particulière de la réussite des cours en philosophie et de proposer des recommandations qui sont cohérentes et adéquates avec l'analyse des problèmes.

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Le sous-comité de philosophie s'est penché sur la compétence 4PH0 afin de dégager une compréhension commune de celle-ci, c'est-à-dire : « traiter d'une question philosophique ». Par le fait même, le sous-comité s'est questionné à propos des défis que l'ensemble « objectif et standard » du premier cours de philosophie pose sur le plan des activités d'apprentissage et d'évaluation du cours.

Cette section du rapport constitue le paradigme qui sous-tend le travail du sous-comité. C'est à partir d'une interprétation consensuelle du devis que le sous-comité a organisé de façon systématique son analyse des problèmes des catégories de la consultation.

La compétence telle que définie par le Ministère

Les membres du sous-comité reconnaissent que, pour chaque compétence, l'ensemble « objectif et standard » défini par le Ministère constitue un tout indissociable et prescriptif. Chaque compétence est présentée selon un cadre commun constitué du code de la compétence, de l'objectif qui comprend l'énoncé de la compétence et les éléments de la compétence, et du standard qui comprend normalement le contexte de réalisation ainsi qu'un ensemble de critères de performance associés aux éléments de la compétence.

En règle générale, conformément à l'approche-programme et à l'approche par compétences, les éléments de compétence d'un objectif et ses critères de performance ne portent pas sur des notions ou des contenus particuliers. Il appartient à chaque département de déterminer les contenus de cours, les moyens d'enseignement et les stratégies pédagogiques permettant l'atteinte des objectifs dans les programmes d'études. Pour ce faire, il revient aux départements de philosophie et aux personnes enseignantes de la discipline d'interpréter les éléments de l'ensemble « objectif et standard » de la compétence pour définir, dans les plans-cadres et les plans de cours, les contenus essentiels nécessaires pour l'exécution des activités d'apprentissages et d'évaluation associées.

En ce qui a trait à la compétence 4PH0 du premier cours de philosophie, le paragraphe qui suit résume assez bien la compréhension du sous-comité de l'ensemble « objectif et standard » au début de l'exercice d'analyse. Pour le sous-comité, cet ensemble amène la personne étudiante à traiter d'une question philosophique en développant une argumentation rigoureuse propre à une démarche philosophique. La rationalité philosophique dans la culture gréco-latine de l'Antiquité est la pierre angulaire historique et théorique du cours. La visée de formation est atteinte grâce à la lecture et à l'analyse de textes ainsi que par la pratique du questionnement et de l'argumentation philosophique, habituellement dans un discours écrit, comprenant au moins une thèse, des arguments, une objection et une réfutation, en suivant les exigences de la pensée rationnelle.

L'énoncé de la compétence 4PH0

L'énoncé respecte l'esprit de l'approche par compétences. Cette approche dépasse l'unique maîtrise des savoirs théoriques et historiques de la philosophie. L'approche par compétences s'incarne dans la réalisation d'une tâche qui nécessite la mobilisation de ressources variées acquises durant la session, comme des connaissances historiques

(la pensée gréco-latine), des capacités d'ordre procédural (l'argumentation) et des attitudes et aptitudes variées (la révision de texte).

Il ressort des discussions en sous-comité une certaine incompréhension sur le sens à donner à la compétence. Cette incompréhension s'explique par d'apparentes contradictions entre l'énoncé de compétence, l'approche par compétences et la démarche philosophique. Si la notion de compétence suppose par définition une performance efficace, réussie et efficiente, l'activité intellectuelle philosophique visant à questionner comporte une part irréductible : une question philosophique entraîne des réponses qui sont elles-mêmes soumises au questionnement, et ainsi de suite. Comment alors juger de la performance de la personne étudiante et de sa compétence à traiter une question philosophique? En l'absence de critères de performance associés à l'énoncé de compétence, le sous-comité juge que la personne étudiante doit être évaluée sur sa capacité à recourir à la tradition gréco-latine et à respecter les exigences de la rationalité à travers un discours argumentatif. Il revient aux départements de définir dans le plan-cadre du cours les critères d'évaluation de l'épreuve terminale du cours.

Les éléments de la compétence 4PH0

La lecture des éléments de la compétence ne permet pas au sous-comité de détecter une trajectoire linéaire dans le développement de la compétence du cours. Les éléments de la compétence ne sont pas écrits sous la forme d'étapes logiques ou d'un processus à suivre, mais sous la forme de composantes essentielles structurées à partir de quatre perspectives : épistémologique (qu'est-ce que la philo?), méthodologique (argumenter), historique (la tradition gréco-latine), philosophique (la philosophie de la connaissance).

Même si les éléments de la compétence sont présentés du plus simple au plus complexe, selon les taxonomies sur la hiérarchie d'objectifs, ils ne sont pas vus comme des séquences ordonnées ou une succession de catégories de savoirs à maîtriser progressivement pour atteindre la compétence du cours. Pour les membres du sous-comité, les éléments de la compétence ne constituent pas nécessairement des passages obligés les uns par rapport aux autres suivant une logique d'acquisition prescrite. Il ne s'agit pas d'un problème en soi : il revient au département ou aux personnes enseignantes de définir dans un plan-cadre ou un plan de cours la séquence et l'articulation entre les différents objectifs d'apprentissage que devront réaliser toutes les personnes étudiantes dans la classe.

Il est aussi possible de classer les éléments de la compétence à l'aide d'une typologie de ressources en philosophie (Tozzi, 2012; Gagnon, M. et Yergeau, S., 2016) : savoirs déclaratifs (connaissance historique de la philosophie), savoirs procéduraux (problématique, conceptualisation, argumentation), savoir-être–attitudes (posture philosophique, dispositions philosophiques) et savoirs métacognitifs (connaissances des actions de régulation, contrôle et suivi de ses propres processus cognitifs comme révision de texte). Le sous-comité remarque que les attitudes philosophiques ne sont pas vraiment présentes dans l'ensemble « objectif et standard » de la compétence 4PH0 en philosophie, bien que les visées de la discipline pour la formation générale commune et propre comportent neuf énoncés d'attitudes. Après tout, apprendre à bien penser n'est pas seulement une question d'argumentation; la personne étudiante doit aussi développer une posture ou des attitudes diverses, comme une capacité à se questionner, une sensibilité aux relations interpersonnelles, et une capacité à accepter la critique ou les opinions contraires.

Sur le plan taxonomique, les éléments de la compétence demandent que la personne enseignante ait recours à des pratiques pédagogiques en adéquation avec les différents apprentissages visés. Les deux premiers éléments de la compétence misent principalement sur des pratiques d'enseignement de la philosophie, où la personne enseignante

transmet des connaissances historiques et théoriques de la discipline au moyen d'activités réalisées dans le cadre d'un cours, comme des lectures et des explications de textes philosophiques. Évidemment, cela n'exclut pas le recours à des pratiques d'apprentissage actives, où la personne étudiante est appelée à résoudre des problèmes, à faire preuve de créativité et à miser sur la collaboration avec ses pairs pour améliorer ses connaissances historiques et disciplinaires. Le dernier élément de la compétence, qui est davantage de nature méthodologique ou procédurale, exige le recours à des pratiques d'apprentissages de la philosophie pour amener la personne étudiante à développer et à mobiliser de manière autonome des habiletés et des attitudes essentielles en philosophie : argumenter, problématiser, conceptualiser. Le sous-comité reconnaît que la mise en place de pratiques d'apprentissages liées au développement de ces importantes habiletés, essentielles au traitement d'une question philosophique, peut poser des défis aux personnes enseignantes en philosophie qui ont des habitudes très ancrées dans des pratiques d'enseignement.

Les thèmes associés à la compétence 4PHO

Généralement, l'approche par compétences à laquelle souscrit le Ministère pour l'élaboration de l'ensemble « objectif et standard » des compétences ne prescrit pas les thèmes ou les sujets qui doivent être abordés. Ainsi, le personnel enseignant et les assemblées départementales sont à même de décider la matière qui sera présentée en classe. Lorsqu'il est question de l'approche par compétences, on prescrit les apprentissages qui doivent être acquis au terme d'un cours, mais pas les sujets ou les thématiques qui doivent être abordés afin que les personnes étudiantes atteignent ces apprentissages. Ce qui compte, c'est que les apprentissages de la personne étudiante lui permettent d'atteindre la compétence visée par le cours.

Rappelons que cette question a été longuement débattue depuis le début des années 2000 à la suite du rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (2001), qui a recommandé de modifier le devis du premier cours de philosophie de manière à y introduire un contenu thématique « susceptible d'intéresser les élèves à cette matière » (CEEC, 2001, p. 6). Certains ont proposé d'introduire des thèmes proches de l'éducation civique, comme la démocratie et la citoyenneté. Encore une fois, le sous-comité estime que ce travail d'actualisation du premier cours est fait localement par le personnel enseignant, malgré l'absence de prescription dans le devis ministériel. Il revient aux personnes enseignantes, qui disposent d'une autonomie professionnelle, et aux équipes départementales, de choisir les thèmes ou les sujets du cours. La consultation des départements a d'ailleurs démontré que les personnes enseignantes accordent de l'importance à la variété de contenus ou de thèmes et démontrent un réel souci de motiver et d'engager les personnes étudiantes.

Dans cet ordre d'idées, le sous-comité juge que les grandes figures de la philosophie antique ont toujours leur place dans le devis du premier cours de philosophie. Toutefois, le premier cours de philosophie au collégial ne doit pas obligatoirement se restreindre à l'enseignement de la philosophie gréco-latine. En effet, bien que l'apprentissage de figures importantes de la philosophie antique soit un élément important du devis, il n'est pas forcément le seul sujet du cours. D'ailleurs, les personnes enseignantes en philosophie témoignent fréquemment de la variété des thèmes et des sujets abordés en classe, ainsi que du souci de lier les sagesses antiques à des questions d'actualité.

Le contexte de réalisation de l'énoncé de la compétence 4PHO

Le discours argumentatif, généralement à l'écrit, est souvent perçu comme le principal produit de l'activité philosophique du premier cours, c'est-à-dire la manifestation observable de ce qui doit être évalué pour attester de

la compétence de la personne étudiante. Or, les devis ministériels de la formation générale commune et propre, contrairement à ceux de la formation générale complémentaire et de la formation spécifique de programmes d'études, ne spécifient pas le contexte de réalisation des compétences²⁷. En d'autres mots, les modalités de l'évaluation finale, et le contexte dans lequel cette évaluation doit se dérouler, ne sont pas déterminés par le Ministère : cette question relève de l'autonomie départementale et de l'autonomie des personnes enseignantes.

En ce qui concerne le cours de philosophie 101, il semble que la plupart des évaluations finales, malgré quelques différences mineures, consistent en une dissertation d'au moins 700 mots, qui se rédige en classe. Toutefois, si le devis du Ministère fait référence à un texte argumentatif, cette exigence est reliée uniquement au troisième élément de la compétence, soit : « produire une argumentation sur une question philosophique ». En d'autres mots, les personnes étudiantes inscrites dans un cours de philosophie 101 au collégial doivent, au moins une fois dans leur cours, produire un texte argumentatif d'au moins 700 mots. En revanche, l'évaluation finale, qui vérifie l'atteinte globale de la compétence, n'est pas obligatoirement la rédaction d'un texte de 700 mots. Il peut s'agir d'un autre type d'évaluation, ou d'une combinaison d'évaluations, écrites ou orales, individuelles ou en équipe.

Comme les thèmes, les problèmes, la forme et les autres conditions de réalisation de l'évaluation finale ne sont pas prescrits dans le devis ministériel, les membres du sous-comité constatent que les départements et les personnes enseignantes peuvent envisager différentes façons d'évaluer la compétence des personnes étudiantes dans le premier cours de philosophie. Qui plus est, l'absence de prescriptions ministérielles à cet égard n'est pas vue comme un problème, mais plutôt comme une occasion offerte aux départements et aux personnes enseignantes de réfléchir au contexte de réalisation de l'évaluation finale du cours.

La pondération de la compétence 4PH0

Le sous-comité se demande si l'outil de mesure du nombre d'heures d'activités d'apprentissage par semaine est adéquat pour planifier et organiser un cours au collégial, surtout dans sa forme prescriptive où les heures d'enseignement théorique, d'enseignement pratique et de travail personnel sont figées. Ajoutons que cette unité de mesure n'est pas nécessairement cohérente avec le renouveau pédagogique et le développement des connaissances en pédagogie. Personne ne remet en question l'importance de baliser clairement le nombre d'heures de travail hors classe des personnes étudiantes pour éviter une surcharge de travail. En revanche, on peut se demander si le couple « enseignement théorique et enseignement pratique » est encore utile pour planifier un cours au collégial. Est-ce qu'une personne enseignante planifie vraiment son cours en fonction du nombre d'heures associées à la théorie et à la pratique? Ce faisant, n'y a-t-il pas un risque que, sous prétexte d'enseigner la théorie aux personnes étudiantes, la personne enseignante mise sur l'enseignement magistral comme méthode d'enseignement prépondérante? Et, par définition, est-il possible de faire de la philosophie en distinguant la théorie et la pratique? Est-ce que cette unité de mesure témoigne d'une prise en compte des changements pédagogiques récents? Comme indiqué lors des consultations, une personne enseignante qui utilise la classe inversée pour réaménager le temps en classe afin de le consacrer principalement aux exercices, aux projets ou aux discussions ne

²⁷ Lorsque décrit, le contexte de réalisation précise les conditions dans lesquelles sera placée la personne étudiante au moment de démontrer, *a posteriori*, la maîtrise d'une compétence. Il aide les enseignantes et enseignants à déterminer les conditions de démonstration de la compétence : l'environnement (lieu, milieu...); le contexte de départ (à partir de...); la clientèle (auprès de...); le degré d'autonomie (seul ou seule, en équipe, en collaboration...); les moyens mis à disposition de l'étudiant ou de l'étudiante (à l'aide de...); les règles à respecter. Or, les énoncés de compétences de la formation générale commune et propre retenus par le Ministère ne contiennent pas de contextes de réalisation pour ces compétences. Il revient aux départements et aux personnes enseignantes de le faire.

respecterait pas vraiment la pondération. Pour autant, la personne étudiante a eu accès à un enseignement théorique, souvent magistral, mais dans le contexte de son travail personnel hors classe.

Les cahiers de consultation des départements de philosophie

Le sous-comité estime que le devis ministériel de la compétence 4PH0 accorde une grande liberté dans le choix des thématiques, des méthodes pédagogiques et d'évaluation ainsi que sur le plan de l'organisation et de la planification du cours par les départements et les personnes enseignantes. Lors de la consultation, peu de départements ont fait des remarques à propos des devis ministériels en philosophie. Un cégep a fait une observation qui résume assez bien l'avis du sous-comité sur la compétence : « Se rappeler que la force de la discipline philosophie est la grande latitude dont dispose le corps professoral quant aux contenus et aux thématiques des devis des cours. Ce caractère général fait en sorte de favoriser l'adaptation continue des contenus en rapport avec l'actualité et avec la réalité des étudiant.es. Bien entendu, ces contenus doivent être choisis en accord avec une certaine tradition philosophique, et doivent être validés par des comités départementaux. » La compétence offre une grande souplesse aux départements et aux personnes enseignantes lorsque les décisions prises en collégialité sont en adéquation avec les prescriptions de l'ensemble « objectif et standard » du premier cours de la discipline. Ainsi, les départements élaborent des plans-cadres qui constituent l'interprétation locale des activités d'enseignement et d'apprentissage propre à un cours. La question de l'utilisation réelle de ces plans-cadres demeure à éclaircir.

L'élaboration ou la révision du plan-cadre du cours 340-101-MQ

Par définition, le plan-cadre sert de passerelle entre le devis ministériel et le programme local, y compris la formation générale et le plan de cours. Le plan-cadre traduit normalement l'interprétation des devis ministériels autour de laquelle les départements s'entendent pour structurer le cadre général du cours et la progression des apprentissages. Ainsi, chaque cours devrait avoir son plan-cadre, lequel constitue normalement une référence prescriptive pour tous, une transposition de la vision du département et de ses intentions pédagogiques sur ce que les personnes étudiantes ont besoin d'apprendre dans le cours.

Selon cette conception, le plan-cadre est un élément essentiel du processus de transposition entre le curriculum prescrit, soit le devis de la compétence 4PH0, le curriculum réel, qui est incarné par le programme local ainsi que ses différents cours, et le curriculum réalisé, qui prend la forme de plans de cours. L'élaboration ou la révision du plan-cadre est une étape primordiale de ce processus, où le département établit les lignes directrices du cours qui serviront de guide à la rédaction du plan de cours par les personnes enseignantes. Or, les personnes enseignantes et les départements de philosophie, selon les membres du sous-comité, semblent avoir un rapport conflictuel avec le plan-cadre et le processus de transposition à l'étape de l'élaboration de ce document pédagogique. Comment expliquer la résistance de plusieurs collègues et départements de philosophie à discuter des plans-cadres?

Les personnes enseignantes ont parfois l'impression que le plan-cadre est trop prescriptif ou qu'il limite leur autonomie sur le plan des contenus, de l'organisation et de la planification des leçons de cours et des approches pédagogiques à privilégier. Pourtant, par définition, le plan-cadre n'est pas le plan de cours, mais bien le cadre dans lequel s'inscrivent le cours et le plan de cours associé. Le plan-cadre ne fournit donc pas à la personne enseignante le plan de cours, mais plutôt les paramètres qu'il lui faut pour le rédiger. En d'autres mots, le plan-cadre contient tous les renseignements qui permettent à la personne enseignante de préparer son propre plan de cours. Ainsi, parce qu'il ne fournit que les paramètres normatifs du cours, le plan-cadre sert de référence prescriptive et de guide pour les personnes enseignantes. Cela étant dit, comment expliquer cette impression répandue chez les personnes enseignantes que le plan-cadre limite grandement l'autonomie professionnelle et l'expression de la voix singulière du ou de la titulaire de cours?

On peut soulever l'hypothèse que la plupart des plans-cadres en philosophie seraient surtout basés sur le paradigme de l'enseignement plutôt que sur les apprentissages. Plus concrètement, les plans-cadres seraient généralement élaborés selon l'approche par contenu, c'est-à-dire que des contenus disciplinaires obligatoires se trouvent imposés par le plan-cadre et sont prescrits comme enseignement obligatoire dans le cours. À l'inverse, peu de départements ont recours à une approche centrée sur le développement de compétences. Dans l'esprit de cette approche, reposant principalement sur les objectifs d'apprentissage essentiels que toutes les personnes étudiantes doivent réaliser dans le cours, le plan-cadre se résume à identifier les différents apprentissages ou habiletés à développer et prend une certaine distance par rapport aux contenus spécifiques associés qui relèvent plutôt du plan de cours. Si les plans-cadres misaient davantage sur les habiletés que les personnes étudiantes doivent apprendre, c'est-à-dire les objectifs d'apprentissage, plutôt que sur le contenu que l'on doit nécessairement leur enseigner, l'exercice de planification du plan-cadre serait peut-être plus aisé et moins conflictuel. Le fait de prendre une distance avec le contenu des cours éviterait probablement plusieurs conflits en lien avec les préoccupations légitimes de personnes enseignantes sur des contenus disciplinaires et d'autres questions spécifiques touchant l'organisation et la planification d'un cours. Des plans-cadres qui font référence aux apprentissages plutôt qu'au contenu pourraient donc être une option pour concilier l'autonomie départementale et l'autonomie professionnelle.

Cette priorisation sur les objectifs de contenu plutôt que sur les compétences amène les membres du sous-comité à se poser des questions sur les outils, les procédures et l'accompagnement mis à la disposition des départements pour les aider à élaborer ou à réviser un plan-cadre. Est-ce que les guides institutionnels d'élaboration des plans-cadres utilisent la structure des objectifs d'apprentissage, comme l'objectif terminal et l'objectif intermédiaire? (Lemenu, D. et Heinen, E. 2015; Howe, R., 2017) Les guides sont-ils formulés en fonction de ce que la personne étudiante doit apprendre dans le cours? Permettent-ils de traduire la conception officielle d'un devis ministériel que se fait le département? Quels sont les outils à la disposition des départements pour les aider à clarifier leurs intentions pédagogiques et à planifier la compétence d'un cours sous forme d'énoncés d'objectifs d'apprentissage structurés et cohérents? Si plusieurs outils assez simples existent dans le réseau collégial, comme le tableau d'analyse et de cohérence de R. Howe (2017), on ignore si ceux-ci sont connus et utilisés par les départements en philosophie.

Nous pouvons aussi expliquer le rapport plutôt difficile des départements et des personnes enseignantes avec le plan-cadre par le fait que les départements et leurs membres participent rarement à des activités favorisant l'apprentissage organisationnel (Argyris, C. et Schön, D. A., 1978) sur l'approche par compétences. L'apprentissage organisationnel est une notion théorique en administration que l'on peut résumer comme un processus d'acquisition et de diffusion de connaissances permettant une compréhension commune afin que les connaissances soient exploitées au bénéfice de l'ensemble des membres d'un département. Ajoutons que l'apprentissage organisationnel est obtenu grâce à l'apprentissage individuel et à l'apprentissage en équipe. Les membres du sous-comité constatent que les personnes enseignantes en philosophie ont rarement eu l'occasion de participer à des activités de réflexion sur les plans-cadres des cours en formation générale commune et propre. Rappelons que les devis ministériels en philosophie datent de 1993, qu'ils n'ont pas été actualisés depuis et que peu de départements de philosophie, d'après l'expérience des membres du sous-comité, ont pris l'habitude de réviser en profondeur leurs plans-cadres. Qui plus est, rares sont les individus qui ont participé à des activités d'élaboration de programme ou à un comité de programme, où des départements et des disciplines doivent assurer la transposition du devis ministériel d'un programme conçu par compétence dans un programme ou un contexte local. Les décisions prises localement par les individus et les comités de programme quant aux choix des disciplines, aux heures d'enseignement et de travail à la maison pour les personnes étudiantes, à la séquence des cours et aux compétences favorisent le développement et le partage de connaissances à propos de l'approche centrée sur le développement des compétences. On constate donc un certain cercle vicieux : comme les départements de philosophie sont rarement amenés à réviser leurs plans-cadres ou à participer à des activités d'élaboration de programme, les membres des départements n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à procéder à un tel exercice. Et comme peu de personnes dans les départements ont l'habitude ou les connaissances nécessaires pour le faire, rares sont celles qui ont envie de lancer une réflexion sur les plans-cadres.

D'autres hypothèses sont évoquées pour expliquer le peu d'empressement des départements à discuter de plan-cadre : la crainte du nivellement par le bas, le manque de temps ainsi que la structure et l'organisation du travail, le confort du *statu quo* et, finalement, la blessure toujours vive laissée par la disparition du quatrième cours de philosophie. Quelles que soient les raisons, force est de constater que les plans-cadres sont une responsabilité départementale. Il apparaît important, pour les membres du sous-comité, de noter qu'il est trop souvent difficile d'aborder, en département, une discussion et une réflexion pédagogique à leur sujet. Ajoutons qu'il est toujours difficile de concilier l'autonomie départementale et l'autonomie professionnelle. Il s'agit là d'un enjeu organisationnel important, qui est lié à la réussite des personnes étudiantes.

L'équilibre entre enseigner la philosophie et apprendre à philosopher

L'ensemble « objectif et standard » du premier cours de philosophie demande que les personnes étudiantes apprennent non seulement la philosophie, ses philosophes et son histoire, mais qu'ils apprennent aussi à philosopher. Toutefois, est-ce que le devis ministériel, à travers ses éléments de compétence et ses critères de performance, accorde suffisamment de place à l'apprentissage de la méthode philosophique plutôt qu'à l'enseignement des conceptions philosophiques de la tradition? Et si la personne étudiante doit pouvoir argumenter dans un discours écrit en respectant les exigences de la rationalité, a-t-elle eu suffisamment l'occasion de s'exercer elle-même à la méthode philosophique pour développer ses aptitudes à la réflexion ou à la pensée critique? N'y a-t-il pas une étape préliminaire avant que la personne étudiante puisse « produire une argumentation sur une question philosophique »? Ne faudrait-il pas d'abord développer ou consolider certaines habiletés propres à la pensée critique ou au discours philosophique, comme le questionnement, la synthèse, l'examen des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes, la détection des idées préconçues et des stéréotypes? Après tout, ces habiletés de pensée ne se développent pas nécessairement spontanément comme une conséquence de l'acquisition de connaissances²⁸. Ce n'est pas uniquement par la connaissance du contexte historique de la philosophie gréco-latine et son introduction aux principaux auteurs de l'époque que la personne étudiante développera ses habiletés associées à la pensée. Apprendre à philosopher doit aussi se faire dans un contexte pratique, en classe, où les personnes étudiantes pourront développer et pratiquer les attitudes et les habiletés de la pensée nécessaires en philosophie au collégial. Le devis de la compétence n'est peut-être pas explicite sur cette question, mais les départements peuvent élaborer des objectifs d'apprentissage et d'évaluation communs portant sur les habiletés de la pensée au moyen des plans-cadres, ces derniers étant de leur responsabilité.

La recherche sur les habiletés de la pensée au collégial et ailleurs

Peu d'études au collégial présentent des analyses fondées empiriquement qui traitent des manifestations de la pensée critique ou des habiletés de la pensée au collégial (Reid, F. P. et Paradis, J.-H., 1990). Certaines études, comme celle de Pascarella (Pascarella, E. T., 1999; Pascarella E. T. et coll., 2014) dans le domaine de l'enseignement supérieur, suggèrent que la fréquentation d'un collège a un effet bénéfique sur le développement de la pensée critique, mais la plupart reconnaissent que ce changement est limité. Au Québec, Mathieu Gagnon, enseignant à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, travaille depuis plusieurs années sur les habiletés de la pensée. Pour ce dernier, les habiletés de la pensée et les attitudes sont « les opérations que la pensée exécute pour produire des jugements » (Gagnon, M. et Yergeau, S., 2016, p. 105). Autrement dit, les habiletés de la pensée seraient des composantes essentielles de la pensée critique. Elles constituent des ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) qu'une personne mobilise dans l'action afin de porter un jugement ou d'éclairer une décision. Les travaux de recherche de Mathieu Gagnon, réalisés principalement au primaire et au secondaire, cherchent à satisfaire un besoin de recherches empiriques sur la pensée critique, besoin identifié dans le domaine de l'éducation et qui, à ce jour, trouve peu d'écho dans la littérature au collégial. Un de ses livres, coécrit avec Sébastien Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une*

²⁸ Les divers travaux au collégial sur la pédagogie de première session et sur le métier d'étudiant ou d'étudiante (PARES, 2021) indiquent que le développement des compétences propres à l'enseignement au collégial dépend d'un certain développement de l'autonomie ou de la capacité à apprendre de manière autonome, une habileté complexe qui repose, comme pour la pensée critique, sur un répertoire de stratégies d'apprentissages variés et d'autorégulation que tous et toutes ne possèdent pas de manière égale et qu'il faut consolider ou bonifier une fois dans le réseau collégial.

dialogique entre théories et pratiques, présente une réflexion théorique sur l'importance de la pensée critique ainsi que des conseils pratiques tirés de son programme de formation centré sur le développement d'habiletés intellectuelles au secondaire, le programme Citoyens du monde, qui est implanté en collaboration avec le CSS les Découvreurs. Dans ce livre, les auteurs proposent une typologie des habiletés de pensée selon trois grands actes (raisonner, rechercher et organiser l'information) (Gagnon, M. et Yergeau, S., 2016, p. 107-110) ainsi qu'une certaine séquence d'acquisition de ces mêmes habiletés. Notons toutefois que ces recherches portent principalement sur la pensée critique d'enfants ou d'adolescents et adolescentes. Malgré cela, les travaux de Mathieu Gagnon montrent de quelle manière il est possible de relier pratique philosophique et développement de la pensée critique. Ce champ de recherche peut apporter une contribution aux travaux sur la réussite du premier cours de philosophie et, plus précisément, sur la didactique et la pédagogie qui peuvent être déployées pour l'acquisition, par les personnes étudiantes, des habiletés de pensées nécessaires en philosophie. Finalement, les travaux de Mathieu Gagnon permettent de penser une manière d'arrimer les habiletés de pensée développées dans le nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) avec celles qui seront acquises en philosophie au collégial.

Les arrimages entre le programme *Culture et citoyenneté québécoise* au secondaire et les cours de philosophie au collégial

La pratique du dialogue et de la pensée critique est centrale dans le programme *Éthique et cultures religieuses* (ECR) et continuera de l'être dans la prochaine mouture du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. En effet, de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire, la personne étudiante abordera les thèmes et les contenus présents dans le document du Ministère pour le nouveau programme (MESS, 2022) grâce à la pratique du dialogue, notamment.

Il ne fait aucun doute que la pratique du dialogue et de la pensée critique s'inscrit en continuité des apprentissages attendus dans les cours de philosophie au collégial. Pour traiter d'une question philosophique, la personne étudiante inscrite au cours 340-101-MQ doit notamment mobiliser des habiletés de la pensée pour rechercher, organiser et communiquer de l'information tout en respectant les critères de logique et de vraisemblance, ainsi que des habiletés d'autorégulation de son travail. Pour préparer les personnes étudiantes à cette tâche complexe et les former aux habiletés de la pensée, plusieurs personnes enseignantes ont recours à différentes stratégies ou à diverses méthodes pédagogiques qui misent sur la pratique du dialogue philosophique.

En ce sens, les membres du sous-comité en philosophie sont d'avis qu'il est primordial de penser la continuité entre les cours du secondaire et le niveau collégial en ce qui concerne le développement des habiletés de la pensée. Les membres du sous-comité estiment que le projet Continuum de formation en compétences de base inscrit dans le PARES²⁹, qui doit identifier les compétences de bases essentielles (numériques, informationnelles, langagières, méthodologiques, personnelles et interpersonnelles), et les profils d'entrée et de sortie des personnes étudiantes au collégial, est une avenue intéressante pour identifier et définir, sous forme d'échelle de développement, les habiletés de la pensée à acquérir par les personnes étudiantes. Ce travail pourrait grandement aider les départements à planifier les habiletés de la pensée à consolider dans le cours 340-101-MQ. De plus, comme le constatent Dominique Lepage et ses collègues (2022) dans un rapport soumis au ministère de l'Éducation lors des

²⁹ Le projet Continuum de formation en compétences de base s'inscrit dans le cadre de l'un des moyens de déploiement de la mesure 2.4 du PARES : établir un continuum de formation en compétences de base et déterminer les moyens à utiliser pour favoriser leur acquisition par les étudiantes et les étudiants.

consultations sur le nouveau programme, afin de mieux connaître les personnes étudiantes qui arrivent dans les classes en philosophie, il importe de favoriser une communication interordre avec les personnes qui enseignent la philosophie au collégial et le programme CCQ. Dans l'ensemble, les travaux d'élaboration et d'implantation du programme CCQ exigent des efforts d'arrimage entre le personnel enseignant des deux ordres et entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur.

La pondération du cours 340-101-MQ

Pour le sous-comité, il est difficile de faire une distinction entre la théorie et la pratique en philosophie. Sans nécessairement créer une distance entre l'enseignement théorique des philosophes et la pratique philosophique, le cours doit accorder une place équivalente à la pratique de la philosophie, au moyen de contextes d'apprentissages où la personne étudiante peut appliquer des méthodes ou résoudre des problèmes. Est-ce que trois heures de théorie, une heure de pratique et trois heures de travaux à la maison par semaine permettent réellement l'atteinte de la compétence? Il semble que, pour atteindre la compétence, la personne étudiante doit graduellement développer ses capacités d'analyse et d'argumentation en vue de pouvoir dissenter sur une question philosophique et qu'elle doit être encadrée par la personne qui lui enseigne. Étant donné l'importance accordée par les personnes enseignantes aux productions écrites et au développement d'habiletés de la pensée associées à l'argumentation et à la problématisation, le sous-comité pense que le nombre d'heures de travaux pratiques supervisés par la personne enseignante devrait être plus élevé. Comme cette unité de mesure semble être une contrainte administrative pour calculer et contrôler les heures d'enseignement et d'encadrement des personnes étudiantes dans les cours et les programmes, la solution réside probablement dans une pondération plus souple ou plus équilibrée entre la théorie et la pratique ou entre l'enseignement magistral de la philosophie et l'apprentissage de la philosophie.

À cet effet, le sous-comité note que les ensembles « objectif et standard » de la formation générale complémentaire ainsi que d'autres compétences tirées de devis de programmes d'études ne fixent aucune pondération : ils comportent plutôt des exigences en termes d'unités. Il revient aux établissements et aux départements concernés de déterminer, lors de l'élaboration locale d'un cours ou d'un programme, une pondération qui respecte le nombre d'unités prescrites par le Ministère. Cela signifie que les établissements, de concert avec les priorités pédagogiques des départements de philosophie, pourraient établir des pondérations différentes, mais équivalentes sur le plan des unités. Par exemple, des pondérations de cours 2-1-3, 1-2-3, 2-2-2 seraient équivalentes parce qu'elles donnent comme résultat 2 unités de cours (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2019).

TABLEAU 9 : RECOMMANDATIONS LIÉES À LA COMPÉTENCE 4PH0 DE LA DISCIPLINE PHILOSOPHIE

Problème(s)	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Élaboration ou révision du plan-cadre du cours 340-101-MQ.	1. Que les départements élaborent ou révisent leur plan-cadre du cours par objectifs d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un guide d'élaboration de plan-cadre adapté pour la philosophie comportant des exemples. • Proposer des formations et un accompagnement sur l'élaboration de cours en philosophie par objectifs d'apprentissage. • Faire de l'élaboration du plan-cadre l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
Équilibre entre enseigner la philosophie et apprendre à philosopher. Recherche sur les habiletés de la pensée ou la pensée critique au collégial Arrimage entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> au secondaire et les cours de philosophie au collégial.	2. Que les départements intègrent un objectif d'apprentissage associé à l'exploitation par les personnes étudiantes des habiletés de la pensée dans le plan-cadre du cours 340-101-MQ.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et définir les habiletés de la pensée associées à la compétence du premier cours de philosophie. • S'assurer qu'une concertation véritable s'opère avec le ministère de l'Éducation concernant les habiletés de la pensée qui devraient être acquises avant le cours 340-101-MQ, en particulier avec le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i>.
Pondération du cours 340-101-MQ.	3. Que le Ministère change la pondération 3-1-3 de la compétence 4PH0 du cours 340-101-MQ et la remplace par des unités.	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux départements de philosophie de déterminer la pondération du cours en fonction de leurs priorités ou de leurs orientations pédagogiques.
Arrimage entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> au secondaire et les cours de philosophie au collégial.	4. Qu'une concertation véritable s'opère avec le ministère de l'Éducation concernant les habiletés de la pensée qui devraient être acquises au secondaire avant le cours 340-101-MQ, en particulier avec le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i>.	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter des personnes enseignantes en philosophie au collégial à contribuer à l'élaboration de la version finale du programme CCQ et au projet Continuum de formation des compétences de base du Ministère. • Étudier la possibilité que les personnes détentrices d'un baccalauréat en philosophie reçoivent une autorisation de donner les cours de CCQ au secondaire à la condition de suivre une formation courte en pédagogie et didactique. • Créer un comité de formation interordre entre le secondaire et le collégial composé notamment de personnes enseignantes en philosophie au collégial durant l'implantation du programme CCQ.

Tableau 9 : Recommandations liées à la compétence 4PH0 de la discipline Philosophie

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Des méthodes pédagogiques et des thématiques de cours variées

Les personnes enseignantes en philosophie utilisent plusieurs méthodes pédagogiques différentes et des thématiques variées pour initier les personnes étudiantes à la philosophie. Les personnes enseignantes attachent de l'importance à cette variété d'approches et de thématiques, tout en étant conscientes des balises fixées par les devis et les règles départementales.

Lors des consultations, les départements soulignent le caractère hétérogène des méthodes pédagogiques de manière qualitative plutôt que quantitative, ce qui rend difficile une description exhaustive des pratiques effectivement utilisées en classe. Cependant, un constat ressort à la lecture des rapports : la plupart des départements mentionnent que les approches et les méthodes pédagogiques ne sont pas uniformisées au sein de leur équipe. Par exemple, un cégep explique : « Notre département accorde beaucoup d'importance à l'autonomie professionnelle (pratiques, contenus) tout en s'assurant du respect des balises du plan-cadre afin d'assurer l'équité entre étudiant.e.s. »

Or, cette hétérogénéité est perçue comme une force et un atout pédagogique : en donnant aux personnes enseignantes la liberté de choisir leurs méthodes pédagogiques, on permet à chacune de donner le meilleur d'elle-même en abordant les sujets qu'elle maîtrise le mieux. Cette flexibilité dans le choix des thèmes abordés lors du premier cours est également mentionnée dans les documents de consultation. Un cégep explique : « Se rappeler que la force de la discipline philosophie est la grande latitude dont dispose le corps professoral quant aux contenus et aux thématiques des devis des cours. Ce caractère général fait en sorte de favoriser l'adaptation continue des contenus en rapport avec l'actualité et avec la réalité des étudiant.es. Bien entendu, ces contenus doivent être choisis en accord avec une certaine tradition philosophique, et doivent être validés par des comités départementaux. »

Pour les départements consultés, la variété des méthodes pédagogiques et des thématiques utilisées témoigne d'un souci de rendre les connaissances enseignées en classe plus signifiantes pour les personnes étudiantes. Dans cette optique, les personnes enseignantes multiplient les formes d'interactions avec le groupe afin de susciter la curiosité des personnes étudiantes, d'approfondir leur motivation et de favoriser leur engagement vis-à-vis la matière : « plusieurs membres du département peuvent privilégier une diversité de méthodes pédagogiques. [...] Outre l'enseignement magistral traditionnel au sein de leurs cours, les membres du département incluent les méthodes pédagogiques suivantes au sein de leur enseignement : cercles de lectures et rétroaction en groupes sur des questions de lectures (en classe); révision théorique active et exercices pratiques sous forme d'activités de révision formatives (en classe ou hors classe); séminaires en équipe de 4-6 étudiant.e.s, ou travaux d'équipe en classe; APP (apprentissage par projet); débat en plénière (en classe) ».

Les personnes enseignantes considèrent qu'il est important de faire des liens entre les thématiques abordées et l'actualité. De manière plus générale, il est question de relier les contenus enseignés à des enjeux contemporains.

Cela permet d'expliquer la pertinence et l'actualité des concepts philosophiques enseignés. Un cégep explique : « La philosophie est de plus en plus essentielle au bon fonctionnement de la société. Développer son esprit critique permet l'autonomie de pensée essentielle à la vie démocratique. Il est important de faire des liens avec des enjeux actuels lors de l'enseignement afin de faire réaliser la pertinence de la philosophie. » Dans le même esprit, plusieurs départements font mention de l'importance d'aborder des thématiques qui touchent l'intérêt des personnes étudiantes pour illustrer la théorie : « Les thématiques qui sont les plus appréciées sont celles portant sur la réalité, le rôle des technologies, les croyances, le bonheur. Certain.e.s considèrent que la nécessité de faire référence aux philosophes grecs peut être rébarbative pour les étudiant.e.s, alors qu'il est possible d'aborder les thèmes chers aux philosophes de l'Antiquité sans avoir à faire l'histoire de ces idées. »

L'enseignement magistral et les objectifs du cours de philosophie

Dans le cadre des consultations, une grande majorité des départements indique que l'enseignement magistral occupe une place prépondérante lors des séances de cours. Cette utilisation répandue de l'enseignement magistral est expliquée par la nature même de la discipline philosophique, qui semble s'y prêter : « [...] le cours magistral semble particulièrement adapté aux enjeux de la discipline philosophique dans la mesure où il constitue un exemple paradigmatique des enchaînements d'idées propres qui sont au cœur du travail philosophique. La plupart du temps, une lecture personnelle est exigée avant et après le cours magistral. Il y a un rapport de similitude entre la forme de l'exposé magistral, la forme du texte à l'étude et la forme attendue des rédactions de l'étudiant. [...] Il est cependant primordial d'encourager le questionnement et la discussion en classe afin que les étudiant.e.s puissent exercer activement leur autonomie et entrer en dialogue avec le professeur et la tradition philosophique. »

Dans pratiquement tous les cas, il est souligné que l'enseignement magistral n'est pas suffisant en soi et n'est jamais la seule méthode ou stratégie utilisée par les personnes enseignantes. En effet, l'enseignement magistral est fréquemment complété par des approches interactives visant à diversifier le déroulement des exposés magistraux, notamment par le biais de périodes d'échanges avec la classe. Plusieurs documents de consultation mettent en évidence l'importance de planifier les exposés en blocs, en les alternant avec de courtes périodes consacrées aux questions, aux discussions ou à des activités d'intégration individuelles ou en équipe, sous la supervision de la personne enseignante. En général, on insiste sur le fait que la personne étudiante doit être encouragée à penser par elle-même et à interagir avec le contenu qui lui est présenté : « En plus de la pédagogie par projet mentionnée dans la section précédente, un enseignement magistral, appuyé par de multiples interventions des étudiant.es., a sa place. L'enseignement magistral doit fonctionner en alternance avec de la pédagogie active. La première approche permet d'assurer la transmission de contenus rigoureux et structurés, tandis que l'autre approche permet de les intégrer et de les mettre en pratique. »

Les exposés, les discussions et les exercices pratiques s'appuient généralement sur l'étude des textes issus de la tradition philosophique, jugés indispensables pour initier les personnes étudiantes à la culture disciplinaire de la philosophie, ainsi qu'aux différents types de discours qui la caractérisent et à l'histoire des idées, notamment dans l'Antiquité. Un cégep souligne l'importance du texte dans cette discipline et lors du premier cours : « Il existe une grande liberté pédagogique et une diversité d'approches dans notre département, mais l'approche jugée indispensable repose sur l'étude des textes de l'histoire de la philosophie. Il s'agit de notre méthode commune d'enseignement. » Pour plusieurs, les textes de la philosophie servent d'amorces à la réflexion, que les personnes étudiantes sont amenées à poursuivre lors d'une série d'activités. Par exemple : « Dans notre département, les exposés, les discussions et les exercices pratiques s'appuient habituellement sur des textes complexes (textes de nature argumentative), lesquels sont souvent issus de la tradition philosophique. »

Cette approche pédagogique, qui repose sur l'étude du texte en philosophie à travers l'enseignement magistral interactif, est principalement associée aux objectifs du cours de philosophie visant à aider les personnes étudiantes à comprendre la nature de la philosophie ainsi que les domaines de connaissances propres à la tradition gréco-latine. Un département explique l'importance de cette approche pour l'atteinte du premier élément de compétence du cours : « Définition de la philosophie : comprendre ce qu'est la philosophie, les questions philosophiques, les situations limites, l'apport de la philosophie dans l'histoire et dans la société, les trois discours (science, philosophie, religion). Cette thématique est enseignée en grande partie de manière magistrale, mais également à l'aide d'exemples dans l'histoire où la philosophie a eu son importance (au niveau de la politique, de l'acceptation sociale, de l'ouverture d'esprit, etc.). Des exercices sont également utilisés afin que l'étudiant fasse bien la différence entre la science, la philosophie et la religion. » Un autre département illustre ici le lien entre l'enseignement magistral interactif et l'apprentissage des thèmes de la tradition gréco-latine : « Les premiers philosophes (la démocratie athénienne, les premiers pas vers la science, les présocratiques), Socrate (double ignorance, dialectique), Platon (l'allégorie de la caverne, l'ignorance vs la connaissance, la politique), Aristote (l'idée du bonheur). Cette partie est enseignée de manière magistrale, mais nous demandons également à nos étudiants de se positionner sur les sujets que les philosophes ont abordés avant de les leur présenter. »

S'initier à la pratique de la philosophie au moyen de la communauté de recherche philosophique

On remarque, à la lecture des cahiers de consultation, que les personnes enseignantes proposent plusieurs façons de procéder à une communauté de recherche philosophique (CRP). Certains départements mentionnent que cette pratique est présente au sein de leur équipe. Lorsque l'on mentionne la CRP dans les cahiers, il est rare que l'on décrive le type de CRP dont il est question. Toutefois, des départements se sont dotés d'une méthodologie qui semble avoir été l'objet d'une réflexion commune.

Dans certains cahiers, on explique ce qui motive l'usage de la CRP comme méthode pédagogique du cours de philosophie : « Certain.e.s enseignant.e.s de notre département considèrent que la pédagogie active par le biais de communautés de recherche stimule davantage la participation et la réflexion. Les discussions ainsi que les recherches individuelles (rechercher la définition des mots et concepts, apprendre à reconnaître les sources pertinentes et fiables, comprendre ce qu'est une problématique, développer une méthode de lecture des textes philosophiques en débusquant la thèse et les arguments) développent des habitudes qui favorisent la compréhension de la matière. »

Dans ces derniers cas, la CRP peut aussi faire partie, pour certains, d'un éventail d'outils visant à favoriser l'atteinte de l'objectif du cours lié à l'argumentation : « Délibération pré-dissertation préparatoire et finale sous forme de communautés de recherche philosophique (CRP) : socio-construction des arguments; billet d'entrée : arguments pour et contre + CRP pour aborder les différents thèmes à l'étude (histoires adaptées au collégial et aux thèmes abordés dans les trois cours de philosophie) : ex. : lecture d'une histoire qui modélise le dialogue philosophique sur le thème de l'amitié, formulation de questions philosophiques par les étudiant.es, choix démocratique d'une question de recherche, délibération et observation de la délibération (identification des habiletés et attitudes mises de l'avant par la communauté); lecture d'un extrait d'Aristote sur le thème de l'amitié. »

L'utilisation des TIC

Peu de départements ont évoqué l'usage des outils numériques pour soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans certains cahiers de consultation, on indique que des personnes enseignantes utilisent des supports médiatiques pour varier les styles de présentation : supports visuels, films ou documentaires, TIC. Ajoutons que de multiples plateformes (Socrative, Kahoot!, Moodle) permettent aux personnes enseignantes d'offrir un accompagnement numérique à l'apprentissage des personnes étudiantes. Ces plateformes permettent à la fois l'autocorrection et une approche complémentaire à l'enseignement en classe pour approfondir les apprentissages à la maison.

Un département mentionne que l'usage de ces plateformes permet aux personnes étudiantes, qui sont moins à l'aise de se présenter au bureau des personnes enseignantes, de communiquer plus facilement lorsqu'elles ont besoin d'aide ou de soutien : « De plus, nous utilisons les activités interactives en ligne. Elles semblent rendre l'apprentissage plus intéressant de manière générale (plus au goût du jour). Certains enseignants utilisent des plateformes interactives pour l'utilisation de débat en classe (Kahoot!), Moodle (forum) ou Woodlap. Il semble qu'il soit plus facile pour un étudiant de communiquer sur une plateforme interactive que de vive voix. C'est un phénomène observé pendant la pandémie alors que nous donnions des cours en ligne. Certains étudiants semblaient beaucoup plus à l'aise à communiquer par messagerie (texte) que de vive voix. »

Les habiletés de la pensée

Les habiletés nécessaires pour la réussite du cours de philosophie qui sont le plus souvent identifiées par les départements sont celles que l'on retrouve dans le devis ministériel ou dans les visées de la formation collégiale, mais peu de départements les nomment explicitement. Certains départements mentionnent aussi la maîtrise du français et la littérature philosophique comme habiletés nécessaires devant être acquises pour la réussite du cours de philosophie. Quelques départements estiment qu'un certain niveau de maîtrise du français devrait être nécessaire pour entreprendre des études de niveau collégial : « Les enseignants, par leur exemple ou par les exigences des travaux formatifs ou sommatifs demandés vont encourager les étudiants à adopter, notamment, les attitudes ou comportements suivants : la rigueur, le sens critique, l'élaboration d'un argumentaire logique, la rédaction attentive d'un propos, la répartition du travail sur l'ensemble des semaines de la session. » Plusieurs cahiers de consultation déplorent les problèmes en lecture et en écriture des personnes étudiantes.

À la lecture des cahiers de consultation, on constate que diverses méthodes pédagogiques sont employées pour développer ces habiletés, sans qu'il soit clairement établi s'il s'agit d'exercices qui sont faits en classe, en devoir ou dans les évaluations.

Pour certains, le cours lui-même suffit à susciter le développement des habiletés identifiées, en particulier grâce à l'exemplarité de la personne enseignante et de son attitude philosophique : « Tous les enseignants tentent d'être un modèle philosophique (une personne qui se questionne et qui aime apprendre) pour les étudiants. [...] Nous tentons d'être des modèles pour eux, notamment à l'égard de la pratique de la philosophie au quotidien. »

Quelques départements considèrent que c'est par la pratique effective du dialogue que ces habiletés se développent, en particulier par l'animation de débats, de jeux de rôle ou de communautés de recherche philosophiques; certains en font l'animation en classe, d'autres utilisent un support informatique. Plusieurs départements évoquent le dialogue socratique, dont celui-ci : « Dans un cours comme *Philosophie et rationalité*, qui

doit avoir un caractère propédeutique, la méthode socratique du dialogue et de l'examen dialectique des idées, thèses et arguments, s'avère particulièrement pertinente. » Comme mentionné précédemment, d'autres utilisent des formules pédagogiques pour soutenir le dialogue philosophique. D'un autre côté, certains considèrent que le fait d'imposer des lectures suffit, par la rigueur de la démonstration des thèses de l'auteur, à développer par imitation les habiletés nécessaires à la réussite du cours.

On aborde peu, dans les cahiers de consultation, le développement des habiletés du métier d'étudiant ou d'étudiante, qui consiste à apprendre à apprendre. D'une part, on considère qu'« encourager les étudiants à prendre conscience de la nécessité à développer leur autonomie et leurs compétences en s'engageant dans leurs études » est une mesure efficace. On suggère aussi une formation sur l'intégrité intellectuelle et une formation de recherche documentaire. Un seul département fait référence à une pédagogie de première session visant la transmission de méthodes de travail et d'étude.

Les méthodes pédagogiques adéquates pour argumenter dans le premier cours de philosophie

Les personnes enseignantes connaissent l'importance de diversifier les méthodes pédagogiques et comprennent bien que l'enseignement magistral ne se limite pas à déverser des connaissances devant une assistance passive. Les personnes enseignantes emploient des méthodes pédagogiques variées, comme l'utilisation de débats, la référence à l'actualité et les questions posées à la classe. Ainsi, même si l'enseignement magistral interactif est la méthode préconisée par plusieurs, toutes insistent pour rappeler que cette méthode n'est pas suffisante pour permettre aux personnes étudiantes d'atteindre les éléments de compétence et les objectifs d'apprentissage du cours 340-101-MQ et de développer les habiletés de pensée nécessaires à sa réussite. En somme, si l'enseignement magistral peut être pertinent pour les éléments de compétence 1 et 2 du devis, il est peu efficace pour le troisième élément, qui est d'apprendre à argumenter de façon cohérente, tout en prouvant sa compréhension des textes philosophiques à l'étude.

En effet, il est généralement reconnu que, pour permettre aux personnes étudiantes d'acquérir des compétences de haut niveau, il faut recourir à des approches pédagogiques leur permettant de développer trois types de métaconnaissances : déclaratives, procédurales, situées ou contextuelles (Gagnon, M. et Yergeau, S., 2016). La connaissance déclarative permet de définir et de comprendre la notion qui est enseignée. La connaissance procédurale vise à proposer des exercices pratiques qui permettent de s'entraîner pour développer un savoir-faire particulier en lien avec la notion vue et expliquée en classe. Par la suite, les activités situées ou contextuelles sont proposées aux personnes étudiantes pour leur permettre de mobiliser leurs connaissances déclaratives et procédurales dans une situation particulière ou une mise en situation complexe. Différentes méthodes pédagogiques en éducation, comme l'apprentissage par problèmes et les communautés de recherche philosophique, proposent à la personne étudiante des situations-problèmes complexes dans lesquelles elles doivent mobiliser leurs connaissances déclaratives et savoir-faire procéduraux. Ces métaconnaissances déclaratives et procédurales visées dans les premiers cours de philosophie, en particulier celles associées à l'élément de compétence 3 sur l'argumentation, peuvent être enseignées jusqu'à un certain point à l'aide de la méthode magistrale interactive, mais cette méthode n'est pas suffisante. Il faut aussi employer en classe des méthodes pédagogiques qui privilégient l'activité et la mise en situation complexe de la personne apprenante et pas uniquement l'activité de la personne qui enseigne.

Les méthodes pédagogiques qui sont mises de l'avant dans les cahiers de consultation permettent aux personnes étudiantes d'apprendre l'histoire de la philosophie ainsi que les éléments clés des pensées des grands philosophes de l'Antiquité. Toutefois, l'enseignement magistral interactif, même lorsqu'il implique différents types d'interaction avec la classe, n'est pas suffisant pour permettre à la personne étudiante de mobiliser les habiletés de la pensée philosophique qui sont requises pour argumenter. En effet, pour que la personne étudiante puisse accomplir l'acte de philosopher et, plus particulièrement, argumenter de façon philosophique, il faut utiliser des méthodes pédagogiques qui favorisent la pratique, l'acquisition et le transfert des habiletés de la pensée, ainsi que le développement de la qualité argumentative en vue des rédactions qui les évaluent. Ces différentes méthodes pédagogiques ne sont pas mentionnées de façon claire dans les cahiers de consultation.

Il apparaît donc au sous-comité de philosophie que l'enseignement explicite des habiletés de la pensée et des principes logiques de base à leur application est manquant dans les cours de philosophie, tout autant que nécessaires à la réussite du cours 340-101-MQ. De plus, étant donné le constat général que font les personnes enseignantes au sujet des compétences argumentatives et linguistiques qui devraient être acquises par les personnes étudiantes entrant au cégep, et qui ne le sont pas ou qui le sont, mais de manières très inéquitables dans la population étudiante, il s'avère primordial d'intégrer de manière progressive l'apprentissage des habiletés de la pensée, leurs exercices et leurs transferts dans les premiers cours de philosophie.

Afin que les personnes étudiantes puissent acquérir réellement ces habiletés, une réflexion doit être faite en amont sur le choix de celles-ci. Une fois ces habiletés circonscrites et définies clairement dans les objectifs d'apprentissage, les départements pourront déterminer quelles sont les méthodes et les activités pédagogiques qui permettront de développer et de mettre réellement en pratique ces habiletés chez les personnes étudiantes. À ce stade, les plans-cadres des départements apparaissent comme le lieu où l'on peut indiquer certaines méthodes et activités pédagogiques qui favoriseraient l'acquisition des habiletés jugées comme étant importantes. Ainsi, les départements pourraient envisager d'intégrer dans leurs plans-cadres des méthodes pédagogiques précises qui viseraient l'acquisition progressive des habiletés de pensée qui ont été discutées en département. Ces méthodes pédagogiques déterminées en département permettraient une réflexion collective à propos des conditions de possibilité qui favorisent l'acquisition des compétences nécessaires à la rédaction du texte argumentatif.

Le développement des compétences en littératie des personnes étudiantes

De plus, comme les compétences en littératie des personnes étudiantes sont de plus en plus reconnues comme trop faibles pour la compréhension de textes philosophiques, ce qui les amène souvent à ne pas persévérer dans leurs lectures obligatoires, le sous-comité de philosophie constate que l'intégration de plus d'activités pratiques en classe ainsi que le développement pédagogique de techniques et de stratégies de compréhension des textes philosophiques s'avèrent aujourd'hui nécessaires à la réussite du cours 340-101-MQ, et ce, afin d'assurer l'équité et l'accès aux études supérieures au plus grand nombre possible.

Les conditions d'efficacité pour l'encadrement en classe des étudiantes et étudiants

Finalement, le sous-comité tient à rappeler que l'un des défis qui se pose au collégial, et qui revient souvent dans les consultations, est le grand nombre de personnes étudiantes dans les cours et la charge de travail des personnes enseignantes. Ce (trop) grand nombre de personnes étudiantes par classe et par personne enseignante suscite souvent l'adoption de méthodes pédagogiques essentiellement magistrales. Une classe trop remplie limite la pratique des situations d'apprentissage philosophique (SAP) et de méthodes pédagogiques d'enseignement explicite. En ce sens, les personnes enseignantes se limitent souvent à formuler des questions à l'ensemble du groupe visant justement à valider l'acquisition des apprentissages. Or, une question lancée au groupe à la volée favorise généralement la participation d'un nombre restreint de personnes étudiantes et permet peu de vérifier si les apprentissages sont acquis par l'ensemble des individus. Bien qu'elles soient comprises comme étant imposées par le mode de calcul actuel des tâches, les conditions de travail dans lesquelles les personnes enseignantes évoluent peuvent limiter l'intégration de différentes méthodes pédagogiques permettant de rejoindre différents types de profils étudiants.

TABLEAU 10 : RECOMMANDATIONS LIÉES AUX MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET AUX HABILETÉS DE LA PENSÉE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Problème(s)	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Méthodes pédagogiques adéquates pour argumenter dans le cours 340-101-MQ.	5. Que les départements et les personnes enseignantes emploient des méthodes et des activités pédagogiques en adéquation avec l'élément de compétence menant la personne étudiante à produire une argumentation sur une question philosophique.	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder les ressources nécessaires permettant aux personnes enseignantes de se perfectionner sur des stratégies pédagogiques pour apprendre à philosopher. • Respecter l'autonomie professionnelle dans le choix des stratégies pédagogiques. • Approfondir les connaissances dans le domaine de la didactique de la philosophie, accélérer l'innovation, faciliter la résolution de problèmes et mutualiser les ressources pour accéder aux connaissances.
Développement des compétences en littératie des personnes étudiantes.	6. Que les personnes enseignantes intègrent des activités pédagogiques qui permettent de développer les compétences en lecture de textes philosophiques des personnes étudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un test diagnostique en lecture adapté à la philosophie. • Faire de la maîtrise de la langue une responsabilité partagée et favoriser des transferts de compétences. • Développer et intégrer des méthodes d'enseignement explicite de la lecture en philosophie.

Tableau 10 : Recommandations liées aux méthodes pédagogiques et aux habiletés de la pensée pour l'enseignement de la philosophie

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Les évaluations formatives

Il semble que plusieurs personnes enseignantes utilisent des évaluations formatives, sans que ce soit une directive départementale, afin que les personnes étudiantes se « familiarisent » ou se « pratiquent » à l'épreuve finale et aux éléments de compétence attendus par le devis ministériel : « Des évaluations formatives préparent aux évaluations sommatives, notamment à l'épreuve synthèse de cours (ESC), par des travaux d'écriture demandant de déployer l'une ou plusieurs des habiletés suivantes : conceptualiser, problématiser, prendre position, apporter des arguments valides, relever des arguments non valides, résumer, expliquer, comparer, présenter une opposition, réfuter, etc. » On affirme ainsi contribuer à l'évaluation continue des apprentissages des personnes étudiantes. Cependant, les départements ne fournissent pas les détails et le nombre exact de ces évaluations formatives.

Quelques-uns font des vigies médiatiques, c'est-à-dire des exercices qui visent à exercer la pensée critique des personnes étudiantes à partir d'éléments de l'actualité afin de les préparer à la dissertation finale; d'autres comptent sur des rencontres individuelles, les considérant comme préparatoires en rétroaction aux évaluations sommatives. Certains considèrent même les rencontres individuelles comme des évaluations formatives. Peu utilisent les TIC, certains proposent des exposés oraux préparés en équipe, mais en général, tous les tests de compréhension de lecture sont notés et ne peuvent donc pas être considérés comme des évaluations formatives. Un département indique : « Quiz en ligne (Forms) : la correction automatique en ligne permet de créer des quiz formatifs où le prof peut recevoir une rétroaction rapide et régulière de la classe sans trop alourdir sa tâche de correction. Cela permet un meilleur suivi des apprentissages et cela permet aussi aux étudiant.es de s'auto-évaluer à volonté. Cet outil peut également faire partie de la stratégie de préparation à un examen formatif. »

Un seul département mentionne que les évaluations formatives sont obligées par la PIEA : « À l'article 6.10 de la PIEA, il est indiqué que l'évaluation formative est pratiquée dans tous les cours, ce qui permet aux étudiants de bien se préparer aux évaluations sommatives. » Peu de départements mentionnent ici les devoirs et lectures en tant qu'évaluations formatives; celles-ci sont le plus souvent des évaluations sommatives de petites pondérations : « La plupart des professeurs font régulièrement faire des tests de lecture sur les lectures obligatoires, portant entre autres sur les textes classiques de la philosophie, pour assurer l'assiduité et valider la compréhension des étudiants au fil de la session. Ces questionnaires contribuent également à orienter les étudiants sur le sens des textes. »

Plusieurs mentionnent que les évaluations formatives visent particulièrement les personnes étudiantes de première session pour les initier graduellement aux éléments de compétence du premier cours de philosophie : « Certains professeurs proposent un exercice de préparation au final (formatif et facultatif) qui permet aux étudiants qui le désirent de se familiariser avec le modèle complet de la réflexion personnelle en philo (position, justification, objection, réponse à l'objection), ce qui correspond à la partie développement de l'évaluation finale (faite en classe par les étudiants; leur fournit une rétroaction formative précise avant l'examen final). »

Évaluer la progression des apprentissages

L'évaluation de suivi des apprentissages prend la forme, dans la grande majorité des cas, de tests de lecture qui s'échelonnent tout au long de la session en vue de maintenir l'assiduité des personnes étudiantes à l'étude des textes philosophiques au programme. Certains en font toutes les semaines, et quelques-uns utilisent les TIC pour les réaliser : « Chaque semaine, il y a des contrôles de lecture (sur Socrative ou sur papier), à la mi-session, il y a un examen synthèse et la remise d'une dissertation finale à la fin de la session. [...] Nous pensons que le fait d'avoir des contrôles de lecture et un examen synthèse sur la matière enseignée aura pour but de motiver l'étudiant à consulter davantage son manuel de cours et à l'étudier. » Ces tests de lecture sont évalués et sont souvent transmis en devoir, ce qui permet aux personnes étudiantes de se préparer au cours suivant. « Devoirs de lecture active évalués (10 à 20 % du résultat final) selon le niveau et la qualité de la complétion (annotations réalisées, résumé ou carte conceptuelle en réponse aux questions de compréhension de lecture tentées) et non selon l'exactitude des réponses. »

D'autres encore font des tables rondes ou des CRP et évaluent la compréhension des textes et la rigueur argumentative des personnes étudiantes à l'oral : « Des tables rondes où l'argumentation orale est évaluée. Des exercices et ensuite des examens où l'élève doit identifier les erreurs d'argumentation, la thèse, les arguments, etc. »

L'évaluation finale de la compétence

En général, les évaluations suivent une progression en difficulté au cours de la session. Quelques départements mentionnent la construction de l'évaluation finale par étapes avec rétroaction de la personne enseignante à chaque étape et la production d'un plan pour la dissertation finale.

Certains mentionnent le morcellement des rédactions sur plusieurs séances : deux ou trois; d'autres, la possibilité de remettre la réaction deux fois, suivant une précorrection : « Rédaction de textes argumentatifs et de dissertations par étapes successives réparties sur plusieurs semaines et ayant chacune des points qui leur sont attribués (comme il faut avoir complété une étape pour pouvoir remettre la suivante, cela évite la procrastination des étudiants et diminue l'anxiété de la rédaction de dernière minute, ainsi que les risques de plagiat) [...] Rédaction d'un plan avant la rédaction finale. » Un seul département mentionne le travail d'équipe ou l'exposé oral dans ce travail de perfectionnement.

Quelques départements mentionnent une démarche de recherche, qui s'échelonne au cours de la session, durant laquelle la personne étudiante peut choisir un sujet et le développer jusqu'à l'évaluation finale : « Démarche de recherche s'échelonnant sur toute la session, jugée efficace puisque qu'elle permet à l'étudiant de choisir un sujet, qui peut être un mythe, un courant de pensée, un philosophe, un extrait de texte, ce qui le motive et lui donne l'occasion de l'approfondir. Durant cette démarche, l'étudiant doit présenter la progression de son travail, d'abord au professeur, lors d'une rencontre individuelle, puis à ses collègues, lors d'une communication orale au cours de laquelle il bénéficie des commentaires de ceux-ci, pour produire la version finale. »

Dans plusieurs cas, l'évaluation finale prend la forme d'un texte argumentatif d'au moins 700 mots, mais plusieurs aussi semblent privilégier la dissertation philosophique sans qu'il soit cependant précisé leurs différences et leurs contenus quant à ce qui est évalué. « De plus, pour la dissertation finale, un étudiant a la liberté de choisir le sujet de dissertation de son choix tant que celui-ci correspond au cours enseigné. » Dans la grande majorité des cas, comme l'évaluation finale a lieu en classe, il est permis aux personnes étudiantes d'avoir accès pendant l'examen à

une feuille de notes manuscrites, à un plan, voire aux évaluations formatives. « Une pratique très efficace durant la rédaction de texte est de permettre à l'étudiant d'utiliser une feuille de notes manuscrites. L'étudiant doit rédiger cette feuille à la main, ce qui le force à effectuer une synthèse de ses notes et à les ordonner. Au lieu de mettre l'accent sur la mémorisation de l'information, il la mobilise davantage aux fins de la compétence, notamment pour intégrer des théories à l'étude qu'il doit ensuite évaluer. » Quelques départements mentionnent que les questions pour l'examen final sont distribuées deux semaines avant l'examen, et plusieurs indiquent que les personnes étudiantes ont le choix parmi plusieurs questions.

Les exposés oraux sont une stratégie assez marginale, qui ne concerne pas les évaluations substantielles, mais plutôt des évaluations de suivi des apprentissages ou de rétroaction aux travaux précorrigés par la personne enseignante. S'il semble que la plupart des départements font les évaluations en classe, il est généralement entendu que le choix de procéder aux évaluations en classe ou à la maison relève de la personne enseignante. Certaines politiques départementales exigent cependant qu'au moins l'une des évaluations sommatives soit faite à la maison.

La correction des évaluations sommatives et la rétroaction

Les critères de correction sont très souvent la pertinence, la structure et la cohérence, la compréhension, la qualité argumentative, mais rarement la qualité du français ou l'originalité.

La plupart des départements mentionnent que les personnes enseignantes utilisent une grille de correction standardisée et remplie pour chaque copie, mais aucun n'en dévoile le contenu. « Nous travaillons tous avec des grilles de correction très détaillées et prenons beaucoup de temps pour faire des rétroactions constructives en classe après chaque correction. » Un département indique utiliser une grille de correction commune, concertée en département. Cependant, un seul département mentionne que les personnes enseignantes transmettent la grille de correction à l'avance pour que les personnes étudiantes puissent se préparer adéquatement lors de leur première évaluation en philosophie : « Les grilles et critères d'évaluation sont obligatoires et doivent être remis au moins une semaine à l'avance. »

Quelques départements considèrent qu'une rencontre individuelle est le moyen le plus efficace de donner une rétroaction efficiente des travaux, même que certaines personnes enseignantes invitent particulièrement les étudiantes et les étudiants à les rencontrer lorsqu'ils ont échoué à une évaluation : « Lorsqu'un étudiant échoue une évaluation, les professeurs invitent ce dernier à se présenter à leur bureau pour comprendre ce qui n'a pas fonctionné. »

Certains départements encouragent l'autocorrection de façon telle que la personne étudiante peut améliorer sa note si elle s'y applique : « Offrir une double correction : l'enseignant.e corrige le travail une première fois. Les étudiant.e.s qui le souhaitent peuvent alors retravailler sur leur devoir, et l'améliorer. Le devoir est alors recorrigé, sans pénalité de retard. »

Quelques départements indiquent qu'il est possible, pour une personne étudiante, de reprendre une évaluation pour laquelle elle a eu un échec afin d'obtenir une note maximale possible de 60 % : « Nous avons également un centre d'aide en philosophie qui permet à l'étudiant de reprendre les évaluations de types "texte argumentatif" et "analyse de texte" qu'il a échouées (excepté le texte argumentatif final) jusqu'à une note maximale de 60 % lors de la reprise. » Un autre département invoque le « droit à l'erreur » des personnes étudiantes de première session, surtout concernant le plagiat et l'intégrité intellectuelle : « Certains professeurs revoient leur pratique en ce qui a trait au plagiat : dans les cas où il est manifeste (ou hautement probable) qu'un élève n'ait pas cherché à tricher, mais ne sache pas encore comment bien travailler intellectuellement ou ait commis une erreur bénigne (les élèves

sont en apprentissage : le Collège appelle cela un “droit à l’erreur”), d’autres options qu’un zéro pour l’ensemble du travail sont envisagées afin de ne pas trop démotiver l’élève pour qu’il puisse encore espérer bien réussir son cours. » Mais cette pratique semble assez marginale et elle n’est pas rapportée comme une politique départementale répandue.

Un seul département mentionne la rétroaction par vidéo; l’utilisation des TIC pour la rétroaction aux évaluations sommatives semble donc très marginale.

Valoriser autrement la maîtrise du français que par la simple évaluation du nombre de fautes

La grande majorité des départements de philosophie pénalise les fautes de français dans les évaluations sommatives, suivant un barème d’un certain nombre acceptable de fautes par nombre de mots rédigés : « Pour chacune des évaluations, les étudiants peuvent perdre jusqu’à 10 % des points pour les erreurs de français. » Dans certains départements, la personne étudiante peut perdre de 15 à 20 % des points : « Politique de valorisation de la langue : le département a adopté la politique départementale de valorisation de la langue suivante : Pour tous les cours de philosophie, l’étudiant.e peut perdre jusqu’à 15 % du poids total de l’évaluation, sans possibilité de correction. Pour tout travail de 5 % et moins ou de 100 mots et moins, la politique de valorisation de la langue est applicable à la discrétion du professeur »; « Les professeur-e-s du Département de philosophie corrigent le français selon le barème suivant : pénalité de 1 % par faute jusqu’à 20 % des points (20 fautes) pour les évaluations dont le poids est inférieur ou égal à 10 % de la note finale, et pénalité de 0,4 % par faute jusqu’à 20 % des points (50 fautes) pour les évaluations dont le poids est supérieur à 10 % de la note finale. » Aucun département ne fait mention d’une évaluation positive de la langue en l’intégrant spécifiquement aux critères de correction de toute évaluation.

Rares sont les cégeps qui mentionnent utiliser ou même intégrer le correcticiel Antidote dans l’enseignement et l’évaluation : « Certains professeurs font la promotion d’Antidote pour réviser les travaux, par exemple par l’animation d’ateliers méthodologiques de révision linguistique dans les classes (en collaboration avec une professeure de français) ou par l’élaboration d’un guide de révision spécifique aux dissertations philosophiques qui incorpore des fonctions d’Antidote (ex. : filtre pour les connecteurs logiques). »

L'intégration d'évaluations formatives dans le premier cours de philosophie

À l'exception des activités diagnostiques visant à cerner les difficultés en début de session, le sous-comité de philosophie constate que l'intégration des évaluations formatives en lien avec les objectifs d'apprentissage du cours est très peu répandue et que, lorsqu'elle est obligatoire, ni les stratégies pédagogiques ni le contenu de ces évaluations formatives ne sont détaillés. Or, le sous-comité considère que, de manière générale, les évaluations formatives devraient avoir comme buts :

- de préparer les personnes étudiantes aux évaluations sommatives;
- de développer et d'exercer les habiletés de la pensée;
- de suivre et d'encadrer la progression des apprentissages;
- de favoriser la motivation et la persévérance des personnes étudiantes;
- de permettre à la personne étudiante d'apprécier ses forces et ses faiblesses sur le plan de ses apprentissages.

En ce sens, les évaluations formatives peuvent prendre plusieurs formes; cependant, elles ne devraient pas toujours se limiter à des exercices d'intégration des savoirs sans aussi offrir une situation authentique dans laquelle les personnes étudiantes peuvent développer, exercer et appliquer les habiletés de pensée nécessaires à l'atteinte de la compétence; elles devraient donc aussi, dans leur planification et leur séquence, avoir toujours en vue la forme et le contexte de réalisation de l'évaluation finale. En effet, toutes les évaluations formatives doivent permettre aux personnes étudiantes de mesurer progressivement leurs apprentissages, d'encadrer leurs heures d'étude et de s'autoévaluer tout au long du cours. Cela leur permet de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, et, par conséquent, d'être à même d'évaluer leur niveau d'engagement dans leur propre réussite.

Le sous-comité observe, à travers le réseau collégial, une grande diversité de pratiques qui correspondent déjà aux objectifs poursuivis par les évaluations formatives, telles que des exercices d'écriture et d'argumentation, des analyses de texte, des CRP, des débats, des cercles de lecture, des conférences ou des sorties dans le milieu culturel et communautaire. Le problème est que la plus grande part des activités pédagogiques répertoriées sont en fait des évaluations sommatives qui, malgré leur faible pondération, ne participent que rarement au développement des habiletés de pensée. En effet, ces dernières ne sont enseignées explicitement que suivant l'initiative individuelle de certaines personnes enseignantes; aucun département ne nous a rapporté s'être entendu sur la possibilité d'intégrer des évaluations formatives dans son plan-cadre, ni en ce qui concernerait leur nature et leurs objectifs d'apprentissage.

Deux réalités semblent prioritairement décrites comme étant des obstacles à l'intégration systématique et concertée des évaluations formatives dans le cours 340-101-MQ :

- La charge de travail que représente une rétroaction pertinente et efficace aux évaluations formatives, en plus de celle engendrée par la correction des évaluations sommatives;
- Le nombre de personnes étudiantes par classe et par personne enseignante, qui cause cette surcharge;

- Le peu de motivation dont témoignent les personnes étudiantes quant à leur participation aux évaluations formatives.

Il est vrai que le nombre de personnes étudiantes par classe et par personne enseignante rend difficilement possible, dans plusieurs départements, la tenue d'activités pédagogiques favorisant le développement des habiletés de pensée qui pourraient être sujettes à des évaluations formatives³⁰. Et ce, même si les différentes options offertes par les TIC et développées par quelques personnes enseignantes dans le réseau collégial pourraient permettre de diminuer la charge de travail concernant la correction des évaluations formatives, en automatisant la correction de ces évaluations et en donnant une rétroaction immédiate aux personnes étudiantes. Finalement, le partage des pratiques jugées efficaces à la réussite éducative des personnes étudiantes n'est pas généralisé en philosophie, tant au niveau du département qu'au niveau du réseau collégial.

En ce qui concerne la motivation des personnes étudiantes et leur engagement dans leurs études, le sous-comité reconnaît que c'est un problème répandu et majeur, qui nécessite une réflexion profonde sur l'enseignement de la philosophie ainsi que des recherches qui s'intéressent spécifiquement à ce problème. En ce sens, le sous-comité de philosophie considère que les évaluations formatives, et les activités desquelles elles découlent, devraient avoir lieu en classe, ou du moins pendant les heures de classe. Le transfert pédagogique, qui consiste à transférer un cours prévu à l'horaire vers une activité hors classe, est une possibilité fort peu mise de l'avant par les personnes enseignantes, qui devrait être pourtant fortement recommandée en ce qui a trait aux évaluations formatives. Celles-ci, ainsi que l'enseignement explicite des habiletés de la pensée qu'elles visent à développer chez les personnes étudiantes, devraient meubler les heures pratiques qui sont incluses dans la pondération du cours 340-101-MQ.

Évaluer la progression des apprentissages

Comme mentionné précédemment, la plupart des activités pédagogiques effectuées en classe auprès des personnes étudiantes pour développer les objectifs d'apprentissage du cours sont des évaluations sommatives à faible pondération. Le problème avec cette approche, c'est qu'elle pénalise les personnes étudiantes qui devraient pouvoir acquérir ces mêmes habiletés de la pensée, sans pour autant leur offrir la possibilité de les développer par un enseignement explicite, la possibilité de s'y exercer sans être pénalisées, mais surtout la possibilité de s'améliorer tout au long de la session. En fait, ces évaluations sommatives à faible pondération ne visent pas véritablement à mesurer la progression des apprentissages, mais à distinguer les personnes étudiantes habiles à philosopher de celles qui le sont moins. Dans certains départements, les personnes enseignantes en usent pour adresser les personnes étudiantes au centre d'aide lorsque c'est possible, mais rarement pour adapter leur enseignement aux difficultés ou aux manques des personnes étudiantes qui leur sont confiées afin de les faire cheminer vers l'atteinte de la compétence du cours.

Les évaluations sommatives à faible pondération les plus en œuvre dans le réseau collégial consistent en des tests de lecture qui ont apparemment pour but de motiver les personnes étudiantes à faire les lectures obligatoires du cours, en évaluant leur niveau de compréhension. Or, une contradiction semble surgir dans le fait que tous les départements de philosophie observent un grave problème en littérature de la part des personnes étudiantes, un

³⁰ Ajoutons qu'un grand nombre de personnes étudiantes par classe, dans les cours de première session, notamment, ne facilite pas la transition entre le secondaire et le collégial. À ce sujet, on peut se référer à l'orientation n° 1 et à la recommandation 1.1 de la section du rapport rédigée par le sous-comité de français.

problème encore plus marquant lorsqu'il s'agit de textes philosophiques, et que la grande majorité des personnes enseignantes évaluent le niveau de littératie philosophique tout au long de la session sans transmettre de technique de lecture aux personnes étudiantes ni leur permettre, dans le cadre des cours, d'améliorer leur capacité à analyser les lectures obligatoires.

D'autre part, les évaluations sommatives à forte pondération sont, dans la très grande majorité des cas, des analyses de textes philosophiques, des textes argumentatifs ou des dissertations, lesquels augmentent progressivement en difficulté et en nombre de mots jusqu'à l'évaluation finale. Ces évaluations suivent certes une forme de progression continue, mais trop rarement une progression des apprentissages³¹, si ce n'est que dans quelques départements où il est mentionné que l'examen final est divisé en étapes progressives, chaque étape représentant une évaluation sommative qui comprend, par exemple : un plan, une introduction, un développement.

Une évaluation progressive des apprentissages suppose :

- un enseignement explicite des habiletés de la pensée, ainsi que l'exercice et l'évaluation de ces habiletés dans un contexte authentique;
- des évaluations sommatives qui mesurent, au gré des apprentissages, l'acquisition progressive des habiletés de pensée nécessaires à l'atteinte de la compétence du cours;
- une séquence d'évaluations sommatives qui évolue en pondération, en difficulté et en complexité afin de préparer et de coconstruire l'évaluation finale;
- des objectifs d'apprentissage clairement définis dans un plan-cadre départemental;
- une grille de correction départementale;
- des exigences communes de progression dans les apprentissages et dans l'application des critères de correction;
- une rétroaction qui contient des informations utiles sur les plans cognitif, méthodologique, affectif et métacognitif, qui sont en lien avec les objectifs d'apprentissage associés à l'activité d'évaluation.

Souvent, dans le cadre des évaluations sommatives, les personnes étudiantes doivent répéter plusieurs fois le même type d'épreuve, qui se concentre essentiellement sur la réalisation d'un texte argumentatif suivant un modèle assez formel. En général, on considère que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire, de même que c'est en lisant que l'on apprend à lire. Les personnes enseignantes invitent donc les personnes inscrites dans leurs cours à fournir un effort qui, à lui seul, devrait porter ses fruits. Or, plusieurs habiletés de base en lecture et en écriture sont manquantes ou insuffisamment développées chez les personnes étudiantes. Ces habiletés de base ne peuvent pas être acquises sans qu'on les enseigne explicitement dans un ordre et une séquence qui permettent aux personnes étudiantes de s'améliorer.

L'évaluation finale de la compétence

Le sous-comité observe que l'évaluation finale du cours 340-101-MQ est, dans la très grande majorité des cas répertoriés, un texte argumentatif ou une dissertation philosophique. La différence entre les deux n'est pas mentionnée par les départements, et cette épreuve ne semble pas clairement définie et balisée dans des plans-

³¹ À ce propos, on peut aussi se référer à la recommandation 4.2 du sous-comité de français.

cadres qui guideraient les personnes enseignantes dans l'élaboration d'une évaluation finale visant à mesurer de manière équitable la compétence du cours : traiter d'une question philosophique. Or, rédiger un texte argumentatif d'au moins 700 mots n'est que l'un des éléments de la compétence du cours, et non pas le seul moyen d'évaluer l'atteinte de celle-ci. De plus, en ce qui concerne le contexte de réalisation de la compétence, le devis ministériel laisse aux départements une grande liberté pour le déterminer. Il n'est en aucun cas exigé que l'examen final ait lieu en classe ni qu'il doive prendre la forme d'un texte argumentatif ou d'une dissertation philosophique. En fait, le texte argumentatif ne devrait être conçu que comme l'une des étapes permettant aux personnes étudiantes de prouver leur capacité à traiter d'une question philosophique.

Le sous-comité constate que les départements de philosophie se concentrent presque exclusivement sur l'évaluation du texte argumentatif pour évaluer la compétence du cours, parce qu'ils supposent que ce type de discours devrait être suffisamment maîtrisé par les personnes étudiantes qui entrent au collégial. Or, si certaines habiletés de pensée argumentatives devraient en effet être acquises, le transfert de celles-ci dans la discipline philosophique n'est pas évident. C'est pourquoi il semble essentiel au sous-comité de philosophie que l'enseignement explicite des habiletés de la pensée pour la réussite du cours 340-101-MQ soit pratiqué : définir et problématiser un thème philosophique, énoncer un argument, avancer un contre-argument, synthétiser, etc. Ce modèle d'évaluation du texte argumentatif est pourtant, de manière générale dans les consultations, maintenu de façon assez rigide comme devant être l'évaluation finale du cours 340-101-MQ.

C'est pourquoi le sous-comité de philosophie invite les départements à revoir en profondeur tant la tâche demandée à la personne étudiante que la forme et les critères d'évaluation ainsi que le contexte de réalisation de l'épreuve finale, afin que cette dernière prenne en compte l'atteinte de la compétence de manière plus progressive à travers les évaluations formatives et sommatives subséquentes, mais aussi qu'elle soit conçue comme un projet de session dans lequel les personnes étudiantes s'engagent dès le début du cours et qu'elles réalisent par étapes en choisissant le thème et la perspective qui les intéressent. De plus, comme toutes les personnes enseignantes l'ont expérimenté dernièrement, l'apparition de l'intelligence artificielle rend urgemment nécessaire une réflexion départementale qui viendra redéfinir tous les termes de l'évaluation des compétences.

L'évaluation concertée de la qualité de la langue propre à la discipline philosophique

Le problème est que l'évaluation de la qualité de la langue dans les évaluations sommatives ne fait pas partie intégrante des critères de correction et de leur application dans tous les départements de philosophie. Suivant les politiques institutionnelles de valorisation du français, les départements de philosophie se sont plutôt entendus pour une évaluation punitive qui consiste, après l'application des critères de correction, à soustraire des points (jusqu'à 20 % dans certains cas) en fonction du nombre de fautes. Cette approche ne semble pas « valoriser » le français à proprement parler dans les rédactions philosophiques ni apprécier la qualité de la langue de celles-ci suivant l'aspect disciplinaire qui caractérise le cours 340-101-MQ.

En effet, les personnes enseignantes se soumettent le plus souvent à une double correction, corrigeant une fois le contenu selon des critères de performance au sein d'un même département, et corrigeant ensuite les fautes de français. Il semble donc que les personnes enseignantes, suivant leurs politiques départementales, évaluent en réalité deux fois la qualité du français dans les évaluations sommatives. Une première fois en ce qui concerne la cohérence et la qualité argumentative de la rédaction exigée, et une autre fois en pénalisant la note finale de l'évaluation suivant un barème plus ou moins partagé ou imposé.

La cohérence, qui suppose une certaine maîtrise des principes logiques de base, un critère de performance qui est aussi évalué dans d'autres disciplines, apparaît en fait déjà une évaluation de la langue dans un contexte proprement philosophique. Si les départements de philosophie pouvaient s'entendre sur des objectifs d'apprentissage communs ainsi que sur l'intégration de l'enseignement explicite des habiletés de pensée qu'elle présuppose, le sous-comité de philosophie considérerait celle-ci comme une évaluation de la langue suffisante et disciplinaire qui valoriserait la qualité du français sous un aspect proprement philosophique et avantageux pour les personnes étudiantes dans leur formation globale. Or, si les personnes enseignantes devaient effectivement évaluer la langue sous un aspect plus philosophique, c'est-à-dire davantage d'un point de vue qui valorise la logique, la rigueur argumentative et l'originalité, le sous-comité observe cependant que l'enseignement de la logique formelle est presque complètement disparu du cours 340-101-MQ à travers le réseau collégial, sauf à quelques exceptions près. Et pourtant, les capacités logiques sont grandement sollicitées chez les personnes étudiantes dans le développement des habiletés argumentatives, en philosophie, et dans plusieurs autres disciplines, telles que la littérature, les langues, les mathématiques et l'informatique.

Ce serait illusoire d'espérer élucider le problème de la faible maîtrise de la langue en misant sur la seule correction des fautes d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe. Évitions d'accorder autant ou plus d'importance aux fautes d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe qu'à l'organisation du texte et à sa qualité argumentative.

TABLEAU 11 : RECOMMANDATIONS LIÉES AUX MÉTHODES ET AUX STRATÉGIES D'ÉVALUATION

Problème	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Intégration d'évaluations formatives dans le cours 340-101-MQ.	7. Que les départements et les personnes enseignantes en philosophie intègrent dans leurs plans-cadres et dans leurs cours des évaluations formatives mesurant l'acquisition continue et progressive des apprentissages, dont les habiletés de la pensée.	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les habiletés de la pensée qui doivent être maîtrisées par les personnes étudiantes. • Établir en département des objectifs d'apprentissage en lien avec les habiletés de la pensée. • Établir en département des critères de performance communs évaluant progressivement l'acquisition des habiletés de la pensée.
Évaluation de la progression des apprentissages.	8. Que les personnes enseignantes intègrent, dans leurs plans de cours, une évaluation progressive des apprentissages, tant en ce qui concerne la pondération qu'en ce qui a trait à la difficulté, en vue de préparer l'épreuve finale.	
Évaluation finale de la compétence.	9. Que les départements et les personnes enseignantes harmonisent leurs pratiques autour de la nature et du cadre de réalisation de l'épreuve finale : sa tâche, sa forme, son contexte de réalisation et les critères de performance.	
Évaluation concertée de la qualité de la langue propre à la discipline philosophique.	10. Que les départements et les personnes enseignantes intègrent dans les critères de performance une évaluation de la maîtrise du français autre que celle qui pénalise le nombre des fautes, afin qu'ils correspondent plus spécifiquement à l'aspect logique de la qualité de la langue dans le cours 340-101-MQ.	<ul style="list-style-type: none"> • Apprécier la maîtrise du français suivant le contexte de réalisation de l'évaluation disciplinaire.

Tableau 11 : Recommandations liées aux méthodes et aux stratégies d'évaluation

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

La maîtrise des habiletés de lecture dans le contexte du cours de philosophie semble être un enjeu de première importance. En effet, cette question a été soulignée avec régularité lors de la consultation. Il faut reconnaître, avec les données tirées de la consultation, qu'il existe, selon les départements, des difficultés de lecture à divers degrés. En ce sens, les départements mentionnent fréquemment les habiletés de lecture des personnes étudiantes à l'entrée au collégial, ainsi que l'importance des activités de dépistage et des mesures d'aide à la réussite qui sont mises en place et qui se concentrent sur le savoir-lire.

Les habiletés de lecture en philosophie des nouvelles personnes étudiantes

Pour plusieurs départements, le niveau de littératie et les capacités de lecture des personnes étudiantes en transition du secondaire au collégial semblent insuffisants pour leur permettre de bien amorcer la séquence des cours en philosophie. Un cégep mentionne que des pas importants restent à franchir : « Un autre obstacle à la réussite est l'énorme faiblesse langagière de certains étudiants qui arrivent du secondaire; leur niveau de maîtrise du français est si faible, que cela fait en sorte qu'ils ont de la difficulté à lire les textes requis et à écrire des travaux qui démontrent l'acquisition de la compétence. » Plusieurs départements soulignent l'importance de s'attaquer à ce problème de littératie, qui serait l'un des déterminants les plus importants de la réussite des personnes étudiantes. Un département somme le réseau de l'éducation de s'attaquer aux causes de ce problème : « Il serait donc important que l'on examine attentivement les différents facteurs qui expliquent ces insuffisances (milieu familial, formation secondaire, manque d'exercice et d'habitudes en lecture et en écriture, origine sociale, culturelle et linguistique, influence croissante de la langue anglaise, etc.) et que l'on en tienne compte dans les recommandations du rapport. Les problèmes d'apprentissage dans la FG au cégep ne sauraient être dissociés de ces déterminations causales. »

Encore plus que les erreurs de grammaire et les faiblesses en rédaction, il semble que les besoins en français des personnes étudiantes se trouvent principalement dans l'habileté à lire des textes de la discipline. Plusieurs commentaires de départements font état de diverses difficultés qu'ont les personnes étudiantes à tirer profit des textes en philosophie en raison de problèmes avec le genre, la structure, le niveau de difficulté et le vocabulaire propre à la discipline. Aux yeux de plusieurs, la lecture est la fondation de l'activité philosophique : avec de bonnes habiletés en lecture, les personnes étudiantes auront plus tendance à effectuer des interactions avec le texte, notamment en faisant des inférences, en résumant et en faisant des liens avec leurs expériences personnelles. Un département souligne que la lecture est considérée comme le fondement de l'activité d'apprendre et de toute démarche intellectuelle en philosophie : « La base des compétences disciplinaires du cours *Philosophie 101* est la lecture – plus spécifiquement, la lecture de textes philosophiques et argumentatifs. En effet, l'habileté à lire ces textes est la clé pour comprendre la matière, pour saisir les enjeux, pour réussir les contrôles de lecture obligatoires, et pour rédiger un texte argumentatif cohérent dans l'évaluation finale du cours. Cette affirmation est confirmée par notre expérience professionnelle : nous avons constaté, par exemple, que des déficiences de lecture se traduisent directement par des déficiences au niveau des dissertations. » À la lumière de quelques commentaires plus détaillés sur les activités de dépistage et les mesures d'aide, on remarque que les personnes étudiantes auraient de la difficulté à dégager le message essentiel en respectant le sens du texte en plus d'avoir une faible connaissance

des structures de textes de la discipline, notamment la structure argumentative. D'autres commentaires, moins nombreux, évoquent des faiblesses de nature métacognitives (ex. activation, autorégulation) chez les personnes étudiantes et des perceptions négatives sur leur compétence en lecture ou sur la discipline. En résumé, pour un nombre important de départements, les apprentissages attendus des personnes étudiantes en philosophie reposent de façon cruciale sur la capacité à tirer profit de textes à travers des activités de lecture nombreuses, variées et complexes. Or, les personnes enseignantes s'interrogent sur la maîtrise de la lecture chez un nombre assez élevé de nouvelles cégépiennes et de nouveaux cégépiens, qui seraient très mal préparés aux tâches qu'ils auront à accomplir dans le premier cours de philosophie.

Le dépistage des personnes étudiantes à risque

Le dépistage, réalisé principalement en classe, combine différentes activités de mesure, d'évaluation et de décisions servant à mieux connaître les personnes étudiantes et leur niveau de maîtrise des habiletés afin de les diriger vers les mesures d'aide du cégep. Les données récoltées montrent que les personnes enseignantes ont recours à cinq types de pratiques de dépistage : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et sommative, la gestion de classe et l'utilisation de données sur les caractéristiques personnelles et scolaires des personnes étudiantes ainsi que les taux de réussite du cours. Pour chaque pratique, les départements ont fourni de l'information sur les formules pédagogiques utilisées, ce qui est évalué, le moment où se déroule l'évaluation et l'utilisation de la pratique, soit par le département ou sur une base individuelle.

L'évaluation diagnostique

Quelques départements ont indiqué avoir recours à une évaluation diagnostique en classe avec les nouvelles personnes étudiantes. Ces « activités diagnostiques » sont de formes variées et sont présentées comme des activités informelles ou des tests formels. Ce type d'évaluation, que ces départements distinguent de l'évaluation formative ou sommative, aurait pour but d'indiquer à la personne enseignante, au début du cours, le niveau de maîtrise des personnes étudiantes par rapport aux objectifs d'apprentissage du cours, et de diriger les personnes « ciblées » vers les mesures d'aide à la réussite. Un département évoque dans son cahier l'intention générale de l'activité diagnostique : « Pour les étudiants du premier cours, nous faisons rapidement un exercice diagnostique afin de cibler rapidement ceux qui pourraient potentiellement avoir de la difficulté avec le cours. Une fois que nous avons ciblé ces étudiants, nous leur recommandons de s'inscrire au Centre d'aide en philosophie, afin de corriger les lacunes qui sont susceptibles de diminuer leur chance de réussir le cours. » Généralement, comme cela est décrit par certains départements, l'activité diagnostique semble combiner des formes de mesure et d'évaluation, c'est-à-dire une collecte d'informations variées qui mène à des jugements ou à des conclusions. L'intention n'est pas de classer les personnes étudiantes entre elles, mais de brosser un portrait des habiletés des personnes à l'entrée de leur parcours collégial en identifiant les forces et les faiblesses qu'elles ont démontrées lors de la passation de l'évaluation ou du test diagnostique. Un département évoque cette combinaison de mesures et d'évaluations : « Semaine 1 : À partir d'un texte de 250-300 mots, poser un diagnostic initial formatif corrigé et commenté sur la capacité à raisonner de façon critique des étudiants à partir d'une question simple : Doit-on accorder la même valeur à toutes les opinions? »

Qu'est-ce qui est évalué par les activités diagnostiques des départements? La plupart des départements qui indiquent faire de l'évaluation diagnostique affirment mesurer les habiletés en lecture ou les habiletés en écriture des personnes étudiantes. Un département indique, à propos du test sur les habiletés de lecture : « Nous avons un test diagnostique en lecture disponible sur Moodle. Il est assez difficile et n'évalue qu'un aspect des habiletés. » Un

autre département écrit, à propos des habiletés d'écriture : « Ateliers d'écriture de dissertation en classe durant la session, supervisés par l'enseignant, jugés efficaces puisque cela donne une rétroaction immédiate permettant d'améliorer la qualité des travaux remis, ceci dès le début de la session. Par ailleurs, ces ateliers permettent de repérer rapidement les étudiants ayant des difficultés de toutes sortes, et ainsi de les orienter vers les services requis. » Il n'a pas été possible de savoir quelles sont les différentes habiletés qui sont évaluées précisément lors de ces activités de lecture ou d'écriture. Par exemple, pour la lecture, quels sont les critères permettant de juger du niveau de maîtrise des étudiantes et étudiants? Est-ce comprendre de l'information, interpréter des textes et réfléchir à ceux-ci, puis les évaluer? Notons que deux départements, sans trop donner de détails, ont indiqué faire passer une évaluation diagnostique sous la forme d'un questionnaire, dont le but est de mesurer la perception qu'ont les personnes étudiantes de la formation générale et de la philosophie. Un département indique : « Nous avons fait usage de questionnaires portant sur la perception de ce que le cours va leur demander. » D'autres font des activités moins formelles en classe, comme des ateliers ou des exercices lors des périodes de travaux pratiques, notamment pour la pratique de l'écriture. Malheureusement, il n'a pas été possible de déterminer si ces activités sont appliquées par toutes les personnes enseignantes d'un même département. Finalement, la très grande majorité des activités répertoriées se déroule en classe au début de la session.

L'évaluation formative et sommative pour dépister les personnes étudiantes à risque

Plusieurs départements affirment que les personnes enseignantes utilisent l'évaluation formative et sommative tôt en session pour dépister les personnes plus faibles et pour leur donner une rétroaction de leur progression ou de leur situation par rapport aux objectifs d'apprentissage du cours. Ces deux types d'évaluation sont différents de l'évaluation diagnostique et ont pour fonction de faire savoir à la personne étudiante si elle a atteint ou si elle est en voie d'atteindre un objectif d'apprentissage du cours, ou non. Un département précise : « On peut aussi rappeler notre pratique de faire des évaluations tôt dans la session, dont l'intérêt est double : permettre aux élèves de se rattraper, et aux enseignants d'avoir un portrait des difficultés de leurs étudiants. »

Une évaluation sommative réalisée tôt dans la session, comme moyen de dépistage des personnes étudiantes présentant des difficultés, est une pratique généralisée dans les départements. Un département indique : « De manière générale, c'est la première évaluation qui sert à dépister celles et ceux qui auront besoin d'aide. » Si, par définition, l'évaluation sommative sert normalement à dresser un bilan des connaissances après une séquence d'apprentissage, elle est souvent utilisée en début de session pour broser un portrait des personnes étudiantes, un peu comme le feraient des évaluations diagnostiques, lesquelles ne sont généralement pas notées. Un département illustre bien cette fonction de l'évaluation sommative en début de cours : « Beaucoup de professeurs prévoient une première évaluation d'une pondération faible (15 %). Nous pouvons difficilement en faire une avec une pondération plus basse à cause des contraintes de la PIEA (bulletin de mi-session qui oblige une entrée minimale de 15 % à la semaine 9). Cette première évaluation est vue comme un test de dépistage : coefficient de difficulté de 1, 2 sur une échelle de 10. L'étudiant qui échoue à ce test est rapidement repéré et se fait proposer un plan d'encadrement personnalisé. » Un autre département indique : « Des évaluations courtes autour de la troisième ou quatrième semaine de cours permettent de repérer les étudiants ayant des difficultés. » Comme l'évaluation formative, l'évaluation sommative semble également avoir pour fonction de situer les personnes étudiantes dans leurs apprentissages et de dépister celles qui présenteraient des difficultés en classe. Un département indique : « Les contrôles de lecture nous aident à effectuer un suivi auprès des étudiants afin de vérifier s'ils comprennent bien la matière enseignée ou non. Il va sans dire que les étudiants qui sont en difficulté sont rencontrés en personne. » La plupart des évaluations sommatives en début de session portent sur les habiletés de lecture des personnes étudiantes au moyen de contrôles de lecture. Un département illustre : « Faire passer un contrôle de lecture en

début de session. » Évidemment, d'autres évaluations sommatives faites à la mi-session ont, elles aussi, une fonction diagnostique et portent sur les habiletés de l'écriture en prévision de l'épreuve terminale de cours, où la personne étudiante fait généralement une dissertation argumentative.

La pratique de l'évaluation formative semble répandue dans les départements de philosophie. On peut aisément distinguer dans les cahiers de consultation deux fonctions principales à l'évaluation formative. La première fonction, évoquée fréquemment par les départements, comprend l'ensemble des activités d'évaluation plus formelles qui copie le format des évaluations sommatives et qui sert à préparer les personnes étudiantes à ces épreuves. Un département illustre cette fonction de l'évaluation formative : « Des évaluations formatives précèdent les évaluations certificatives et sont en lien direct avec ces dernières. » La deuxième fonction, un peu moins évoquée, est manifeste à travers des activités plus informelles et continues qui prennent la forme de rétroactions régulières, lorsque les personnes étudiantes sont engagées dans des processus actifs sous la supervision de la personne enseignante, comme les laboratoires de travaux pratiques ou le travail en équipe, ou lorsque la personne enseignante répond à des questions en classe. Un département évoque cette forme d'évaluation formative : « Identification rapide des étudiants ayant besoin d'aide grâce à des exercices de lecture et/ou d'écriture dès les premiers cours. » Est-ce que les pratiques d'évaluation formative sont utilisées par la plupart des départements et des personnes enseignantes? Quelles que soient les formes et les fonctions associées, plusieurs commentaires de département montrent que la pratique de l'évaluation formative est généralement intégrée à la pratique des personnes enseignantes. L'existence d'un article de la PIEA sur l'évaluation formative semble être un incitatif important pour plusieurs cégeps : « À l'article 6.10 de la PIEA, il est indiqué que l'évaluation formative est pratiquée dans tous les cours, ce qui permet aux étudiants de bien se préparer aux évaluations sommatives. » Quelques départements indiquent que la pratique de l'évaluation formative s'impose en raison de la pondération du cours, qui prévoit au moins une heure de travaux pratiques sous la supervision d'une personne enseignante : « Tous les enseignants font des évaluations formatives à toutes les semaines, respectant ainsi la pondération du cours (3-1-3). »

Les autres pratiques de dépistages des personnes étudiantes

Quelques départements associent la gestion de classe à un ensemble de pratiques préventives pour identifier les personnes qui ont des problèmes de comportement et qui risquent d'avoir des difficultés à atteindre les objectifs du cours en raison de leur conduite ou de leur attitude. La pratique la plus commune en la matière est le recours à une procédure institutionnelle de gestion de l'assiduité. Un département explique : « Le ou la professeur-e est libre de décider ou non d'entrer les absences dans un module Omnivox qui permet aux aides pédagogiques individuels (API) de constater l'assiduité de l'étudiant-e ou non et d'ainsi mieux l'encadrer (programme CPA+). » Quelques commentaires portent sur le dépistage, en classe, de personnes qui n'ont pas les habitudes de travail requises pour effectuer les tâches demandées. Un département explique : « Identifier les étudiant.e.s qui vont en classe avec absolument aucun matériel et en discuter avec eux à la pause ou à la fin du cours. » D'autres commentaires soulignent l'importance pour les personnes enseignantes d'être attentives aux conduites répréhensibles en classe : « L'observation des attitudes en classe et l'intervention rapide pour modifier des conduites peu propices aux apprentissages. » Certaines personnes enseignantes disent porter une attention en classe aux diverses conduites inadéquates, comme les comportements d'opposition et de provocation, qui auront une incidence sur leur apprentissage et sur ceux de la classe.

Le recours aux données comme pratique de dépistage ne semble pas très répandu. Quelle est la nature des données utilisées? Peu de départements ont mentionné avoir accès à des données ou en utiliser en vue d'avoir un portrait

sur les caractéristiques personnelles, sociales et scolaires des personnes étudiantes, comme la moyenne générale au secondaire (MGS), les résultats en français au 5^e secondaire, la scolarité des parents des personnes inscrites dans les cours de 1^{re} session. Quelques départements seulement mentionnent avoir accès à la MGS des personnes étudiantes et à la note en 5^e secondaire sans pour autant préciser l'utilisation qui est faite de ces informations. Un département indique : « Les meilleurs indicateurs que nous connaissons sont la moyenne générale au secondaire et les notes obtenues dans leurs cours de français. » Quelques départements seulement mentionnent recevoir régulièrement et consulter les indicateurs de réussite pour leur discipline : « Le collège publie le “Cahier de bord”, qui contient des statistiques permettant de suivre l'évolution des taux de réussite pour chaque cours de philosophie. » Quelles sont les autres données à la disposition des départements pour faire du dépistage « précoce » et connaître les personnes inscrites au premier cours de philosophie? Quelques départements mentionnent que les personnes enseignantes disposent, dès le début des cours, d'une liste des personnes étudiantes sous contrat et de celles qui ont un plan d'intervention avec le service adapté de leur cégep. Un cégep se démarque en communiquant à son département plusieurs données pertinentes sur les caractéristiques des nouvelles personnes étudiantes : « En début de session, un questionnaire de dépistage précoce est diffusé par l'établissement à l'ensemble des nouveaux étudiant.es afin de dépister les étudiant.es à risque en fonction de divers facteurs comme la moyenne générale au secondaire (MGS), le niveau de scolarité des parents, les habitudes scolaires, le choix du programme (s'il s'agit du premier choix de l'étudiant.e ou non), etc. Une question est posée quant aux attentes des étudiant.es à l'égard de leurs cours de formation générale. Les données recueillies une fois analysées sont rendues accessibles à “un prof pivot” et ce, dans chaque programme. Du coup, aucun.e enseignant.e de la formation générale n'a accès à ces données sensibles. »

Le référencement des personnes étudiantes à risque

Les cahiers de consultation contiennent peu d'information liée à la mise en place de procédures de référencement des personnes étudiantes à risque. Par « référencement », nous entendons ici les pratiques qui touchent plus précisément à la déclaration ou au suivi des personnes identifiées à risque. Peu d'outils semblent utilisés de façon systématique et peu de personnes intervenantes disent avoir recours à une procédure formelle de référencement. Généralement, le référencement, s'il ne sert pas uniquement à la personne enseignante pour adapter son cours ou ajuster son encadrement à l'endroit d'une personne étudiante sous sa responsabilité, se fait principalement de manière informelle selon des moyens de communication qui n'ont pas été indiqués, avec le responsable de l'aide à la réussite du département ou du centre d'aide en philosophie, lorsque cette fonction existe dans les départements. Un département indique : « Identification rapide des étudiants ayant besoin d'aide grâce à des exercices de lecture et/ou d'écriture dès les premiers cours, et recommandation personnelle du professeur à ces dits étudiants, pour les inciter à recourir aux ressources d'aide. » Certains départements semblent avoir des pratiques de référencement avec certains services de leur cégep, comme le centre d'aide en français et le service adapté. Rares sont les départements qui ont mentionné travailler étroitement avec d'autres services d'aide à la réussite de leur établissement. Quelques départements ont indiqué que la participation à des comités de programme du cégep et leur relation avec des responsables de programme peuvent aider au repérage et au référencement des personnes étudiantes. Quelques commentaires touchent particulièrement le programme Tremplin DEC. Un département explique : « Tremplin DEC (suivi hebdomadaire avec la responsable du comité Tremplin DEC afin de dépister, d'assurer un suivi et d'orienter les étudiants vers les ressources disponibles. »

Peu de départements ont décrit les outils utilisés par leur établissement pour colliger les informations pertinentes sur les personnes étudiantes considérées à risque dans la classe et diriger celles-ci vers les services appropriés. Un département indique faire une déclaration qualitative sur les personnes inscrites au premier cours dans un

environnement numérique : « Les professeurs du 101 se sont engagés depuis l'automne 2021 à remplir en début de session le "Bilan qualitatif" (dans le module Omnivox) pour les étudiants à risque d'échec. Ce bilan est lu par les aides pédagogiques individuelles. » Un autre département indique que les personnes enseignantes ont généralement l'habitude de lister, dans un formulaire « Forms », les personnes étudiantes qu'elles considèrent à risque et les interventions qui ont été réalisées auprès de ces dernières, afin que les API qui assureront un suivi auprès de celles-ci soient bien informées.

Les habiletés en lecture et le dépistage des personnes étudiantes à risque

L'analyse des cahiers de consultation montre que les départements font un lien direct entre la réussite et la pratique de la lecture. La compétence en lecture conditionne l'accessibilité aux savoirs de la philosophie. Pour cette raison, les départements font beaucoup d'efforts pour élaborer des mesures de dépistage, comme des évaluations diagnostiques en classe, et des activités d'aide à la réussite, comme des ateliers de groupe ou du tutorat individuel, pour favoriser une meilleure appropriation de la lecture chez les nouvelles personnes étudiantes au collégial. À ce sujet, notons que les départements de français, langue d'enseignement et littérature, et les départements de philosophie font face à des défis similaires.

Comme démontré précédemment, il existe dans les départements de philosophie une diversité de pratiques, de tests ou d'évaluations de type diagnostique qui sont pour la plupart réalisés en classe afin de permettre à la personne enseignante de mieux connaître les personnes inscrites dans ses cours et, selon les cas, de les adresser aux différents services, centres ou activités d'aide à la réussite. Toutefois, quelques éléments semblent freiner ou limiter l'utilisation d'un test de nature diagnostique dans le premier cours de philosophie.

Prévenir et s'adapter avant le début des cours

La plupart des activités ou des tests diagnostiques en lecture sont réalisés en classe lors des premières semaines, souvent à la suite d'une séquence d'enseignement. Or, pour que l'évaluation diagnostique s'avère préventive, elle doit pouvoir être utilisée pour vérifier la compétence générale en lecture vers la fin du secondaire ou au début du parcours au collégial. Si l'on veut que la personne enseignante adapte la planification de son cours ou de son enseignement en fonction des attentes ou des compétences en lecture des personnes étudiantes qui seront dans sa classe, situation qui arrive souvent *de facto* en cours de session, la personne enseignante doit avoir une image globale et précise des acquis en lecture des individus inscrits dans son cours, avant que le cours commence. Et si l'on veut que la personne enseignante soit en mesure de recommander rapidement les personnes étudiantes jugées à risque en philosophie et qu'elle puisse choisir avec ces dernières la meilleure stratégie pour les aider à consolider leur maîtrise de la lecture, la personne enseignante et les responsables de l'aide à la réussite en philosophie doivent avoir rapidement un portrait détaillé des forces et des faiblesses des personnes étudiantes.

Informar la personne étudiante de ses forces et de ses faiblesses en lecture

Par ailleurs, l'évaluation diagnostique, telle qu'utilisée dans les départements de philosophie, semble surtout avoir pour but d'informer les personnes enseignantes sur les connaissances et habiletés en lecture des personnes étudiantes. Divers outils, comme des tests à choix de réponse, permettent à une personne enseignante d'avoir rapidement un portrait objectif des personnes inscrites dans son cours. En revanche, est-ce que les outils et les tests utilisés permettent de renseigner la personne étudiante sur sa compétence en compréhension de lecture? Est-ce que les outils utilisés en classe lui permettent d'obtenir un bilan qualitatif personnel de ses forces et de ses faiblesses en lecture pour l'encourager à se prendre en main? Peu de départements ont insisté sur l'importance des évaluations diagnostiques réalisées sous forme d'autoévaluation et d'autorégulation, dans lesquelles les personnes étudiantes elles-mêmes doivent estimer leurs forces et leurs défis sur le plan des apprentissages, puis choisir les moyens qu'elles prendront pour progresser. Si l'on veut favoriser une prise de conscience des personnes étudiantes et le

développement autonome de leurs apprentissages, pourquoi ne pas leur offrir des outils d'autoévaluation en lecture, idéalement informatisés, avec autocorrection et rétroaction instantanée à l'aide d'une échelle descriptive pour favoriser leur compréhension et leur interprétation?

Les pratiques variées des personnes enseignant la philosophie en matière d'évaluation diagnostique

Par ailleurs, les pratiques ou outils diagnostiques en philosophie sont surtout le fruit de pratiques individuelles faites en classe par les personnes enseignantes qui souhaitent mieux connaître les personnes dans leurs classes. Il y a peu de pratiques et de procédures concertées en département pour colliger et interpréter la myriade de renseignements ou de données sur les personnes étudiantes, leurs attentes ou leur niveau d'habileté de lecture en philosophie. Comme les personnes enseignantes ont des pratiques diagnostiques très variées sur le plan des connaissances ou des habiletés visées, sur les types de données recueillies et sur la manière d'interpréter et de fournir des rétroactions, il est très difficile pour un département d'avoir un portrait plus général et longitudinal des habiletés des personnes étudiantes en lecture. L'utilisation d'un outil composé d'items à réponses choisies, hébergé dans un environnement numérique pour faciliter la correction et la rétroaction, et administré à toutes les personnes étudiantes en philosophie permettrait de colliger ces données et de les présenter dans un format facilitant sa lecture et son interprétation par le département et ses membres. L'utilisation de l'évaluation diagnostique par le département et l'organisation des données sous forme de bilan plus général serait utile pour l'aider à réfléchir au matériel didactique utilisé dans le premier cours et vérifier si les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation préconisées par le département sont adaptées aux personnes qui suivent le cours.

À ce propos, rares sont les départements qui ont un accès aux données sur les caractéristiques personnelles et scolaires des personnes étudiantes, et qui les utilisent. Pourtant, dans le réseau collégial, l'information sur les personnes étudiantes, leurs parcours scolaires passés et leur situation familiale et personnelle est disponible et pourrait être accessible aux départements et à leurs membres. Certaines variables, comme la MGS ou les notes en français en 5^e secondaires, sont prédicteurs de la réussite en première session. Nous le savons, il existe un lien de dépendance entre le taux de réussite en première session et la moyenne au secondaire³². Ces données, combinées à celles sur les habiletés en lecture, pourraient être utilisées en début de session pour repérer et diagnostiquer les personnes étudiantes à risque, pour aider le département à réfléchir en amont à ses stratégies pédagogiques ou pour insister sur les stratégies pédagogiques qui seront pertinentes pour les personnes étudiantes.

Un outil pertinent pour donner un portrait de la compétence en compréhension en lecture

Est-ce que cet instrument existe déjà dans le réseau? Le Cégep Limoilou et le Cégep de Sherbrooke se sont inspirés d'un test diagnostique en lecture élaboré dans le cadre d'un projet de maîtrise (Caroline Ricard, 2007). Le Cégep Limoilou a repris le test, qui cible la compréhension générale, et le Cégep de Sherbrooke s'en est plutôt inspiré dans

³² Des analyses du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) disponibles dans leurs bulletins *Les têtes chercheuses* montrent qu'une tendance presque linéaire existe entre la réussite en première session et la MGSP. Ainsi, une augmentation d'un point de MGSP entraîne une augmentation du taux de réussite en première session à peu près constante de 2 points de pourcentage (SRAM, 2018).

une optique d'évaluation des compétences en lecture de textes littéraires. Le Collège de Rosemont a développé un test diagnostique avec le Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA).

Qu'est-ce qu'une compétence en lecture en philosophie à l'entrée au collégial? Manifestement, aux yeux des personnes enseignantes, le niveau de maîtrise des personnes étudiantes n'est pas assez élevé. Mais que mesure-t-on vraiment avec les activités diagnostiques en lecture? La consultation des départements ne nous permet pas de répondre précisément à cette question. Touche-t-on véritablement à tous les aspects ou à tous les déterminants du savoir-lire des personnes étudiantes, comme la difficulté à tirer profit des textes et à en dégager le message essentiel en respectant le sens du texte; la faible connaissance des structures de texte; de même que les faiblesses métacognitives des sujets et leurs perceptions négatives d'eux-mêmes, de leur compétence et de la discipline? Par exemple, peu de cégeps s'interrogent sur la perception qu'ont les personnes étudiantes sur leurs habiletés en lecture et sur leur perception de la philosophie. Cela s'explique par le fait que les départements ne semblent pas utiliser un outil diagnostique standardisé et validé pour mesurer la compréhension de la lecture des personnes étudiantes en philosophie.

Un test diagnostique en compréhension de lecture adapté à la philosophie

Le savoir disciplinaire philosophique est unique. Comme discipline, la philosophie mise essentiellement sur la rationalité en recherchant l'universalité à propos de questions fondamentales. Elle se distingue des autres disciplines par sa méthode, en ayant recours à des habiletés situées à l'intersection de la littératie et de la pensée critique. Autrement dit, la philosophie, comme toute autre discipline, doit être appréhendée à travers l'écriture et la lecture de différents genres d'écrits propres à son domaine. Ces conventions propres à la discipline présentent des obstacles pour toute personne étudiante provenant du secondaire qui n'a pas été initiée à la philosophie dans le cadre de son parcours scolaire. Le fait que la personne étudiante ne soit pas familière avec les « situations de lecture » en philosophie peut avoir une incidence sur sa performance en lecture. Il est généralement reconnu que l'on peut avoir un très haut niveau de compétences dans un contexte, mais se situer à un très faible niveau dans un autre, toujours pour les mêmes raisons, soit une moins bonne connaissance des conventions d'une discipline, comme les genres textuels. Est-ce que les compétences en littératie que l'on souhaite évaluer gagneraient, si l'on veut une évaluation diagnostique fine, à être appréciées dans la littératie disciplinaire propre à la philosophie? Probablement.

À notre connaissance, il n'y a qu'Hébert et Péloquin (1997) qui, dans le cadre d'une recherche PAREA, ont élaboré un test diagnostique en philosophie. En revanche, ce test évalue la compétence en argumentation des personnes étudiantes, notamment à travers la lecture de courts textes argumentatifs. Est-il suffisant pour broser un portrait détaillé des habiletés en lecture en philosophie des personnes étudiantes? Est-ce que l'outil est suffisant et est-ce qu'il répond aux attentes des départements de philosophie? D'autres travaux de recherche-action pourraient être nécessaires pour amener les départements à réfléchir à ce problème et, si nécessaire, à se doter d'un outil diagnostique des habiletés en lecture en philosophie.

Le repérage, la déclaration et le suivi des personnes étudiantes au département et avec les autres intervenants du cégep

Les personnes enseignantes en philosophie et les autres membres du personnel se sentent concernés par le repérage et le référencement des personnes étudiantes aux centres d'aide ou à d'autres services du cégep, et s'impliquent en ce sens. Cependant, peu d'outils, de procédures ou d'environnements numériques sont utilisés de façon

systematique pour mettre en œuvre le repérage et la déclaration des personnes étudiantes jugées à risque et pour effectuer un suivi des interventions réalisées. Les membres du sous-comité remarquent que les intervenantes et les intervenants associés à la réussite de leur établissement ont des pratiques de déclaration et de suivi informelles des personnes étudiantes qui sont moins utilisées lorsque vient le temps de travailler en équipe multidisciplinaire, avec des API ou le ou la responsable d'un service d'aide en langue française. En réalité, les intervenantes et les intervenants en philosophie semblent avoir des procédures informelles relativement efficaces, basées essentiellement sur la communication interne entre le personnel en philosophie, mais il semble plus ardu de diriger une personne étudiante vers un autre service du cégep et d'avoir un portrait de l'aide qu'elle y reçoit, exception faite des personnes étudiantes en situation de handicap. Si les contacts privilégiés des personnes étudiantes avec certains membres du personnel ainsi que les contacts entre les membres du personnel favorisent la demande d'aide, leur déclaration et leur suivi, la communication interne entre toutes les personnes intervenantes du cégep présente des défis, notamment quant au respect du droit à la confidentialité et à l'efficacité des interventions. Il faut aussi éviter que des démarches trop formelles ne deviennent très complexes et découragent l'adhésion du personnel de l'établissement.

TABLEAU 12 : RECOMMANDATIONS LIÉES AU DÉPISTAGE DES PERSONNES ÉTUDIANTES

Problème(s)	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
<p>Habiletés en lecture et dépistage des personnes étudiantes à risque.</p> <p>La méconnaissance des personnes étudiantes de leurs forces et de leurs faiblesses en lecture.</p> <p>Pratiques variées des personnes enseignantes en philosophie en matière d'évaluation diagnostique.</p>	<p>11. Que le Ministère finance une recherche-développement d'un test diagnostique en lecture adapté à la philosophie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer dans le test diagnostique les déterminants personnels et sociaux des pratiques de lecture, comme les expériences personnelles et scolaires, la connaissance ou le rapport à la discipline et à ses genres littéraires, en vue d'un portrait exhaustif du rapport à la lecture en philosophie des personnes étudiantes. Déployer le test de lecture dans un environnement numérique afin de permettre à la personne étudiante de recevoir une rétroaction instantanée sous la forme d'un bilan qualitatif personnel de ses forces et de ses faiblesses.
<p>L'adaptation de l'enseignement avant le début des cours.</p>	<p>12. Que les établissements élaborent et produisent un tableau de bord des groupes-cours en 340-101-MQ constitués d'indicateurs anonymisés sur les caractéristiques scolaires et personnelles des personnes étudiantes inscrites au cours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des applications de visualisations de données interactives avec une interface simple pour que les personnes enseignantes consultent les tableaux de bord des groupes-cours. Faire de l'élaboration et de l'utilisation de tableaux de bord en philosophie l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
<p>Repérage, déclaration et suivi des personnes étudiantes au département et avec les autres personnes intervenantes du cégep.</p>	<p>13. Que les établissements mettent à la disposition des personnes associées à l'encadrement des personnes étudiantes en philosophie un environnement numérique partagé avec les autres personnes de l'établissement consacré au repérage, à la déclaration et au suivi des personnes étudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Préciser la notion de confidentialité qui permet d'encadrer la circulation des données nominales et des données relatives aux motifs de consultation, aux interventions effectuées, ainsi que la collecte de ces données et leur utilisation, et en informer les personnes associées à l'encadrement des personnes étudiantes. Utiliser l'environnement numérique partagé pour noter et comprendre les raisons de l'abandon du cours de philosophie.

Tableau 12 : Recommandations liées au dépistage des personnes étudiantes

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

L'encadrement des personnes étudiantes se fait au moyen de mesures ou d'activités d'aide à la réussite ainsi qu'en fonction de la disponibilité des personnes enseignantes. La plupart des mesures d'aide offertes sont complémentaires au cours de philosophie, c'est-à-dire qu'elles se déroulent à l'extérieur de la classe et s'ajoutent aux heures de cours, tandis que d'autres sont intégrées dans les activités du cours de philosophie, dans l'optique de favoriser la transition des personnes étudiantes du secondaire au collégial.

Les mesures d'aide complémentaires au cours de philosophie

Plusieurs départements comptent sur un centre d'aide en philosophie pour planifier, organiser et offrir les mesures d'aide complémentaires aux cours de philosophie. Les pratiques peuvent être fort différentes d'un cégep à un autre et inclure divers types d'intervention : tutorat par les pairs ou les personnes enseignantes, ateliers de littérature disciplinaire, activités de dépannage variées lors de période de disponibilité. Selon plusieurs départements consultés, ces mesures complémentaires sont jugées nécessaires pour assurer la réussite des personnes étudiantes. Un département explique : « Les ressources pour le centre d'aide en philosophie sont indispensables dans la version actuelle de notre plan de réussite. Les résultats du centre d'aide sont indéniables. Chaque session, plusieurs élèves voués à l'échec (peut-être même à l'abandon de leurs études) retrouvent la voie de la réussite au centre d'aide en philosophie. »

Le tutorat par les pairs

Plusieurs départements ont recours au tutorat par les pairs et, parfois, certains recourent aussi à des formes de tutorat par des personnes enseignantes. Il est difficile de faire un portrait détaillé des programmes d'aide par les pairs mis en place par les départements, mais certains traits ou caractéristiques émergent de la consultation. L'aide par les pairs est généralement organisée par les centres d'aide de la discipline avec le concours d'autres services, notamment pour les activités de pairage. La mesure d'aide vise principalement les personnes étudiantes identifiées comme « à risque » pour le premier cours de philosophie sans pour autant fermer la porte aux autres personnes étudiantes. Généralement, le tutorat par les pairs fonctionne par dyades formées d'une personne tutrice et d'une personne tutorée. La personne tutorée participe sur une base volontaire après avoir été dirigée vers ce service à la suite d'une activité de dépistage réalisée en classe. Cette activité de dépistage prend généralement la forme d'une évaluation formative, d'une évaluation sommative ou d'un test diagnostique. Dans certains cas, la personne étudiante peut avoir choisi par elle-même de bénéficier de cette aide. La personne tutrice est normalement une personne étudiante ayant réussi le cours et qui est recrutée, selon des moyens qui ne sont pas précisés, pour sa bonne connaissance de la matière. Certains départements mentionnent offrir des formations aux personnes tutrices sur la matière du cours, comme la lecture de textes philosophiques et l'écriture argumentative, afin de les soutenir dans leur accompagnement des personnes tutorées. Pour les approches pédagogiques utilisées, l'accent semble être mis sur la révision, lors de laquelle une personne étudiante forte viendra aider une personne étudiante plus faible à réaliser une tâche qu'on lui demande dans le cours. Quelques départements font état d'une séquence d'apprentissage et d'objectifs pédagogiques précis portant plus précisément sur la lecture de textes philosophiques et la rédaction d'un texte argumentatif.

Le tutorat individuel ou de groupe par les personnes enseignantes

Certains départements offrent du tutorat individuel ou de groupe par les personnes enseignantes, tout au long de la session, à quelques personnes étudiantes ciblées dans les classes. Plus rare, la formule du tutorat de groupe consiste dans la tenue d'ateliers semi-structurés basés sur les besoins identifiés par les personnes étudiantes qui ont été dirigées vers des mesures d'aide en fonction de leurs difficultés. Un département résume cette activité, qui porte principalement sur la lecture : « La principale mesure d'encadrement qui est offerte consiste en groupes de lecture qui se réunissent chaque semaine pour discuter et analyser les textes qui sont à l'étude dans les cours. Les étudiants peuvent s'inscrire dans un groupe de lecture avec quatre ou cinq de leurs collègues, sous la supervision d'un enseignant responsable qui anime les séances. Cela améliore leur compréhension de la matière et leur habileté en lecture et favorise une meilleure préparation pour les cours. » Quelques départements misent sur le tutorat individuel et soutenu de personnes étudiantes à risque tout au long de la session. Cette responsabilité est assumée par une personne enseignante responsable qui n'enseigne pas nécessairement aux personnes tutorées. Un département résume cette mesure : « De l'aide individuelle est également offerte, en priorité aux étudiants ayant un diagnostic. Il s'agit d'accompagnement s'attardant sur les obstacles spécifiques de l'étudiant concernant la discipline. Pour le déploiement de ce programme, deux professeurs sont libérés et un local est réservé. » Quelques départements évoquent que la relation d'aide soutenue entre la personne enseignante et la personne étudiante peut être bénéfique pour certains qui sont en transition du secondaire au collégial : « Échanger avec les profs pivots et les API (dans le respect de la vie privée) fait réaliser à un.e étudiant.e qu'il compte et que plusieurs ont sa réussite à cœur. »

Les activités ponctuelles d'aide à la réussite complémentaires au cours 340-101-MQ

D'autres départements offrent des activités ponctuelles d'aide à la réussite, complémentaires au premier cours de la discipline. Ces activités, un peu moins structurées, prennent la forme d'une aide individuelle ponctuelle de dépannage offerte à toute personne qui se présente, avec ou sans rendez-vous. Cette forme d'aide est assurée par des personnes enseignantes du département qui ont été libérées et, dans certains cas, elle est combinée avec des heures de disponibilité obligatoires des personnes qui donnent le premier cours de philosophie. Le département peut alors offrir un horaire étendu de disponibilités pour offrir de l'aide ponctuelle. Un département précise le mode de fonctionnement de l'heure obligatoire d'encadrement offert par les personnes enseignantes : « L'heure hebdomadaire obligatoire de chaque enseignant est ajoutée aux libérations allouées pour le centre d'aide. Faciliter les rencontres avec des étudiants ciblés avant ou après les cours. » La disponibilité des personnes enseignantes qui offrent du dépannage est au cœur de cette activité : « Inciter les étudiant.es à fréquenter le centre d'aide en philosophie ouvert du lundi au vendredi où deux professeurs de philosophie sont libérés et disponibles pour répondre à leurs questions. » Sans être très explicites sur la nature des activités réalisées durant ces heures de disponibilité, les réponses des départements sur les méthodes d'évaluation, notamment, indiquent que ce soutien ponctuel prend la forme d'une aide aux devoirs, d'un dépannage d'urgence et d'une préparation aux évaluations de mi-session et de session.

Les ateliers de littératie disciplinaire en philosophie

Quelques départements offrent, parfois en combinant les mesures précédentes, des ateliers de littératie disciplinaire en philosophie animés par des personnes enseignantes libérées et portant plus spécifiquement sur la lecture et l'écriture de textes philosophiques. Les objectifs d'apprentissage et le nombre d'ateliers peuvent varier et

ne portent pas sur du contenu en particulier, mais plutôt sur des habiletés de littératie disciplinaire, comme la lecture et l'écriture de textes en philosophie. Un département explique cette différence : « Offrir des ateliers à Philo-aide (centre d'aide en philosophie) sur différentes habiletés intellectuelles : comment lire un texte philosophique, comme analyser un texte, comment rédiger une analyse sans faire de plagiat, etc. » Les ateliers en lecture portent généralement sur l'annotation de textes et l'analyse conceptuelle, alors que les ateliers sur l'écriture abordent différemment la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Quelques départements vont offrir un ou des ateliers sur la dissertation et les stratégies pour réussir l'épreuve, comme la révision de textes. Un département résume les ateliers offerts : « Nous offrons des ateliers de philosophie sur la prise de notes, la lecture de textes philosophiques, leur analyse, l'objection et la réponse à l'objection, et enfin une revue des difficultés de la dissertation. Ces ateliers offrent l'occasion aux étudiants soit d'apprendre de nouvelles pratiques ». À l'exception des habiletés de lecture visées, peu de détails sont donnés par les départements sur l'organisation, la planification ou les méthodes pédagogiques utilisées. Notons qu'un département a indiqué baser ses ateliers de lecture sur une méthode appelée *Reading Apprenticeship* : « Nous souhaitons continuer à développer la méthode *Reading Apprenticeship* dans le cadre des activités du centre d'aide en philosophie et dans le cadre des cours de plusieurs enseignants. Le centre d'aide offre déjà de l'aide à la lecture en utilisant cette méthode, mais nous aimerions améliorer les processus et les liens entre les cours et le centre d'aide. » Un autre département indique clairement les techniques ou les méthodes apprises par les étudiants dans les ateliers : « Travailler les habiletés d'apprentissage ou de mémorisation (synthétiser à l'écrit la compréhension d'un paragraphe, créer des schémas synthèses ou des cartes conceptuelles d'un texte, technique de prise de notes, technique de mémorisation). »

D'autres mesures d'aide complémentaires au cours 340-101-MQ

Une mesure un peu moins répandue dans le réseau consiste à accompagner des personnes étudiantes qui le désirent, sous certaines conditions, à faire un examen de reprise pour une évaluation du cours. L'accès à l'examen de reprise est encadré et doit respecter des conditions, comme l'engagement à suivre un atelier de groupe ou un enseignement correctif individualisé préparatoire à l'examen de reprise. L'encadrement individuel semble se faire dans le cadre de la mesure de tutorat individuel offert par des personnes enseignantes du département, et les ateliers sont généralement ceux offerts par le département et portant sur la littératie disciplinaire. Un département résume l'encadrement individuel offert à ceux qui veulent un examen de reprise : « Les étudiants peuvent demander de reprendre les évaluations échouées qui concernent le texte argumentatif ou la compréhension et l'analyse de textes philosophiques. Lors de la demande, l'enseignant prend le temps avec l'étudiant de regarder ses lacunes et de lui expliquer ses erreurs. [...] Suite à la reprise, l'élève peut aller chercher jusqu'à un maximum de 60 %. Une libération est attribuée aux enseignants [...] pour la charge de travail supplémentaire. » Un autre département énumère les ateliers que l'étudiant doit suivre : « 1) Lecture active et problème philosophique vs autres problèmes; 2) Problématisation; 3) Repérage et évaluation d'arguments; 4) Argumentation; 5) Dissertation philosophique. »

D'autres mesures d'aide complémentaires au cours de philosophie ont été répertoriées. S'appuyant sur la mesure de l'examen de reprise, pour laquelle la personne étudiante doit suivre des activités pour consolider ses acquis, un département offre à une personne étudiante ayant perdu ses points pour le respect de la langue française de faire des activités au centre d'autocorrection en français du cégep pour récupérer ces points perdus. Une mesure d'un autre département permet à une personne étudiante ayant obtenu une note finale entre 55 et 59 % d'avoir un incomplet temporaire (IT) pour le cours, dans la mesure où la personne enseignante juge qu'une meilleure maîtrise de la langue aurait permis à la personne étudiante de le réussir. La personne étudiante doit alors suivre une formation au centre d'aide en français, ce qui lui permettra de mieux maîtriser la langue. Un rapport est alors envoyé

à la personne enseignante à la fin de la session suivante; cette dernière jugera si l'on peut accorder la note de 60 % à la personne étudiante.

Les mesures d'aide intégrées au cours de philosophie

Les activités en classe pour favoriser la transition du secondaire au collégial

Certains départements ont répertorié quelques activités d'aide qui sont intégrées dans le cours de philosophie pour soutenir les personnes étudiantes dans leur apprentissage. Généralement, ces activités visent à les aider à développer leurs habiletés par rapport au travail étudiant, comme la prise de notes, la mémorisation, l'écoute en classe et la lecture. Pour ce faire, des départements utilisent des outils créés par l'établissement. Dans un département, les personnes enseignantes utilisent le guide méthodologique du cégep. Quelques départements ont mentionné offrir dans les cours de philosophie des ateliers sur la recherche d'information en philosophie avec les personnes professionnelles de la bibliothèque du cégep. Puis, quelques départements ont indiqué rendre disponibles dans le plan de cours, ou dans les environnements numériques utilisés, des ressources complémentaires en lien avec les contenus des cours de philosophie pour aider les personnes étudiantes dans leur apprentissage autonome. L'exemple des ressources du site Web Philo-aide a été mentionné à quelques reprises. Deux autres départements offrent un encadrement supplémentaire à des personnes étudiantes avec l'ajout à l'horaire de ces dernières d'une heure additionnelle non obligatoire durant laquelle des activités sont réalisées sous la supervision d'une personne enseignante.

La disponibilité des personnes enseignantes

Quelques départements notent qu'une part importante de l'encadrement offert se fait par une aide individuelle lors de rencontres avec l'enseignante ou l'enseignant afin de soutenir les personnes étudiantes dans l'atteinte des objectifs du cours. Ces types de mesures d'encadrement sont comprises comme des compléments à la formation donnée en classe. Un département en explique l'importance : « Tous les professeurs qui enseignent à temps plein assurent 8 heures de disponibilité par semaine à leur bureau, un nombre d'heures largement supérieur à la moyenne dans le réseau. La disponibilité reste l'une des mesures d'encadrement la plus pertinente et efficace. » Ces activités de soutien peuvent être divisées en quatre catégories d'activités, qui varient selon les personnes enseignantes et les départements qui y ont recours : dépannage d'urgence, enseignement correctif pour consolider les apprentissages, rétroaction sur les évaluations formatives et sommatives du cours, préparation à l'évaluation finale de cours. Un département résume comment ces différentes activités sont intégrées aux heures de disponibilité des personnes enseignantes du département : « Les enseignant.es de philosophie du département invitent leurs étudiant.es en difficulté à venir les rencontrer à leur bureau pendant l'une ou l'autre de leurs 6 heures de disponibilité [...] Ces invitations se font à plusieurs occasions : après réception pour l'étudiant.e d'une faible note à une évaluation; en prévision d'une évaluation si l'étudiant.e ne se sent pas prêt.e.; [...] Les enseignant.es identifient également des problèmes spécifiques à la suite de la correction des travaux et suggèrent aux personnes concernées de les rencontrer. Selon les besoins identifiés, ces rencontres individualisées permettent de travailler le développement d'habiletés particulières. »

Les conditions d'efficacité à l'encadrement des personnes étudiantes

Des conditions d'efficacité sont évoquées par les départements. Ces conditions n'ont pas le même statut : certaines sont considérées comme souhaitables et d'autres, comme nécessaires.

Les conditions d'efficacité considérées comme nécessaires à l'encadrement des personnes étudiantes

Parmi les conditions nécessaires, l'obtention d'une libération pour la gestion et la planification des mesures est considérée comme indispensable par la plupart des départements qui se sont prononcés sur la question. L'un d'eux explique : « Les ressources d'encadrement allouées par le collège pour le centre d'aide nous permettent d'avoir plus de temps pour mieux encadrer nos étudiants de première année. [...] Sans cette allocation sous forme de libération, nous aurions beaucoup plus d'étudiants par session, moins de temps pour encadrer chacun d'entre eux et nous ne pourrions leur offrir la possibilité de reprendre certains examens. » Parfois, l'absence de libération récurrente et prévisible est évoquée par quelques départements comme une raison pour revoir l'offre des services offerts : « Il nous apparaît évident que le principal obstacle à la réalisation d'activités pérennes est la non-réurrence des libérations octroyées. Par exemple, nous avons mis sur pied un centre d'aide en philosophie, mais l'impossibilité d'obtenir une suite dans les libérations pour celui-ci a mis fin au projet ». Quelques départements évoquent le fait que la question de la libération est jugée nécessaire en raison du ratio étudiants-enseignant, qui est considéré comme trop élevé pour offrir un encadrement des personnes étudiantes qui soit de qualité et différencié selon les besoins de tout le monde. Un département explique : « Par ailleurs, tous les professeurs offrent des heures de disponibilité à leur bureau et y reçoivent les étudiants qui viennent poser des questions et obtenir de l'aide. Notons que, selon de nombreux professeurs, le nombre d'étudiants (144 ou 165 par session) limite la possibilité d'offrir un accompagnement adéquat à l'ensemble des étudiants et que les étudiants n'ont pas le "réflexe" de venir consulter tôt leur enseignant. »

Les conditions d'efficacité considérées comme souhaitables à l'encadrement des personnes étudiantes

Parmi les conditions jugées souhaitables, trois départements ont évoqué l'importance de mesurer l'efficacité des mesures d'aide. En revanche, ces départements ne sont pas explicites sur la récurrence de l'évaluation et l'utilisation des résultats de l'évaluation. Deux départements précisent les méthodes utilisées pour évaluer l'efficacité des mesures. L'un d'eux explique leur intention en la matière : « À partir de l'hiver 2023, des données seront recueillies afin de démontrer l'efficacité de cette mesure (collecte et organisation des résultats au test diagnostique; résultats finaux des élèves en difficulté et réponses à un questionnaire sur l'utilité réelle de ces ateliers du point de vue des participant-es et du point de vue des enseignant-es). » Quelques conditions d'efficacité moins répandues ont été répertoriées lors du traitement des données. Des départements évoquent avoir recours à des « moniteurs spécialisés en philosophie » ou à des techniciens en travaux pratiques pour encadrer les personnes étudiantes qui participent à des mesures d'aide en philosophie, comme le tutorat et les ateliers. Un département indique : « Le centre d'aide travaille en outre en étroite collaboration avec les Services adaptés. Une personne vient d'ailleurs d'être embauchée à titre de "technicien en travaux pratiques en philosophie". Il s'agit d'un membre du personnel de soutien, donc d'une personne dûment rémunérée par le cégep, dotée d'une formation universitaire en philosophie, qui aide les étudiants.es éprouvant de sérieuses difficultés. » Un autre département mentionne utiliser des moniteurs provenant du département de philosophie d'une université. Finalement, l'utilisation d'un local est vue comme une mesure souhaitable pour l'organisation des mesures d'aide et pour la tenue d'activités de sensibilisation à la philosophie afin de créer un sentiment d'appartenance des personnes étudiantes et de la

communauté à la discipline. Plusieurs départements réclament à leur direction un local permanent pour y organiser leur activité.

L'ANALYSE DES PROBLÈMES

L'évaluation des besoins, de l'efficacité et de la pertinence des mesures d'aide à la réussite

Est-ce que les mesures répondent aux besoins des personnes étudiantes plus à risque? Est-ce que ces dernières sont satisfaites des activités proposées? Qui sont les personnes étudiantes qui participent aux mesures et aux activités d'aide à la réussite? Est-ce que les mesures et les activités ont des effets et produisent des résultats? On ajoute des ressources pour bonifier ou ajuster les mesures d'aide, mais l'on se pose rarement, dans les départements de philosophie, des questions sur la pertinence, l'efficacité des mesures d'aide à la réussite³³. Outre quelques évaluations ponctuelles, peu de départements de philosophie semblent intégrer aux mesures d'aide des activités continues d'évaluation et de suivi pour rendre des comptes et viser une amélioration, comme plusieurs cégeps le font avec les programmes d'études. Pour bien faire l'évaluation de telles mesures, il est nécessaire d'avoir des ressources et de la stabilité dans les mesures d'aide, ainsi qu'une expertise en évaluation. C'est pourquoi il faudrait développer les capacités en évaluation des personnes enseignantes et des départements de philosophie, soit leur capacité à mener différentes activités d'évaluation à toutes les étapes normales d'une mesure d'aide : l'élaboration, l'implantation, l'évaluation des résultats et l'utilisation des résultats des activités de l'évaluation. Le sous-comité reconnaît que les habiletés, les ressources et les processus, qui sont des éléments nécessaires au développement des capacités en évaluation des personnes enseignantes et des départements de philosophie, ne sont pas suffisants pour atteindre cet objectif. Il faut donc agir en déployant des efforts d'accompagnement des personnes enseignantes et des départements, entre autres en offrant des formations pertinentes en recherche sur l'enseignement de la philosophie et l'évaluation des mesures d'aide qui sont proposées aux personnes étudiantes. De même, il importe de réfléchir aux ressources, en matière de libérations offertes et disponibles, à l'accompagnement proposé par les autres professionnels du cégep, comme les conseillers et conseillères pédagogiques.

Peu d'activités de formation ou de mesures d'aide intégrées dans la classe

Un grand nombre des mesures et des activités d'aide à la réussite se font à l'extérieur du cours et s'ajoutent donc aux heures prévues pour celui-ci. Peu de ces activités sont intégrées dans les cours et l'horaire de la personne étudiante. Est-ce que cette personne, qui a des besoins parfois multiples, est disponible pour assister aux activités ou aux mesures d'aide offertes hors des cours? Plusieurs caractéristiques ou comportements des personnes étudiantes font qu'elles ne peuvent y participer. Par exemple, celles-ci sont de plus en plus nombreuses à occuper un emploi durant leurs études. D'autant plus que les personnes provenant du secondaire en transition vers le collégial, en recherche de nouveaux repères ou de nouvelles habitudes de travail, ne savent pas toujours où trouver de l'aide ou hésitent à en demander. Des personnes étudiantes considérées comme à risque sont invitées à assister à plusieurs activités ou à des mesures d'aide pour favoriser la réussite de leur transition scolaire et de leurs cours de

³³ CHÉNIER, C. (2013). L'évaluation de l'efficacité d'un centre d'aide en philosophie, communication présentée à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).

première session, lesquelles se donnent souvent durant la même plage horaire que les cours. D'autres caractéristiques touchant les programmes d'études peuvent avoir une incidence sur la participation des personnes étudiantes aux activités ou aux mesures d'aide à l'extérieur de la classe. L'horaire des cours de programmes techniques peut être particulièrement chargé lorsque l'on tient compte des activités obligatoires regroupant les heures passées en classe, celles se déroulant en laboratoire ainsi que les heures de travail personnel associées à la pondération des cours. Qui plus est, certaines modalités d'enseignement, comme les stages ainsi que la formule de l'apprentissage en milieu de travail (AMT) ou la formation offerte en alternance travail-études (ATE), limitent la présence de la personne étudiante dans les lieux physiques du cégep.

Les activités et les moyens à mettre en place en classe pour instaurer une pédagogie de première session et favoriser l'intégration et l'adaptation aux études supérieures n'ont pas été beaucoup mentionnés dans les cahiers de consultation. Les moyens utilisés pour améliorer l'autonomie d'une personne étudiante et ses aptitudes de travail intellectuel essentielles à la littératie disciplinaire de la philosophie sont généralement mis en place à l'extérieur de la classe. Cela laisse sous-entendre que les personnes enseignantes n'ont pas nécessairement recours à des interventions pédagogiques en classe, en particulier à des méthodes d'enseignement explicite de techniques d'apprentissage et de méthode de travail et d'études, comme des tableaux conceptuels, des stratégies et des didactiques de lecture, pour aider toutes les personnes étudiantes, lesquelles en ont manifestement besoin. C'est probablement une limite de la consultation, et de la littérature scientifique et professionnelle en philosophie, mais, contrairement aux mesures d'aide à l'extérieur de la classe, il est difficile pour le sous-comité d'avoir un portrait suffisamment fidèle des interventions pédagogiques mises en œuvre dans la classe auprès des personnes étudiantes de 1^{re} session pour les aider à consolider leurs habiletés intellectuelles et de travail³⁴.

Pour que les personnes étudiantes aient un meilleur accès aux mesures ou aux activités d'aide à la réussite dont elles auraient besoin, les départements de philosophie, les comités de programme et les établissements sont invités à réfléchir à la possibilité de créer des cours de Renforcement pour certaines personnes étudiantes, comme le prévoit le devis ministériel *Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite* (MES, 2018). Depuis 2019, les établissements peuvent créer de nouveaux cours associés à l'une ou l'autre des 10 compétences favorisant la réussite qui sont notamment associées à la littératie (écrire, lire, interpréter et communiquer), au numérique et aux stratégies d'apprentissage. Et, pour chacune de ces compétences, ils peuvent proposer, selon des conditions à déterminer, un ou des nouveaux cours de Renforcement pour répondre à la diversité des besoins des personnes étudiantes. Ces cours peuvent prendre des formes très variées selon les compétences identifiées dans le devis : cours en jumelage de 15 heures, cours intensif au début de la session, cours de 45 heures sur 15 semaines.

La compétence n° 1003 des activités favorisant la réussite (MES, 2018, p. 25) pourrait être choisie par des départements de philosophie pour créer des formules de cours de Renforcement en compréhension de lecture en philosophie. En effet, cette compétence portant sur la compréhension de texte contient des objectifs d'apprentissage afin d'amener les personnes étudiantes à dégager les idées d'un texte et à interpréter ainsi qu'à traduire ces idées dans un discours à l'écrit ou à l'oral. À ce sujet, le Cégep de Granby proposera dès l'automne 2023 un cours de Renforcement en philosophie, *Habiletés philosophiques pour lire et écrire*, destiné aux personnes étudiantes provenant du secondaire qui ont une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 % dès leur arrivée au cégep. Un cours de Renforcement sur la lecture en philosophie inscrit à l'horaire est assurément une bonne

³⁴ Ces questions font écho aux problèmes soulevés dans la première orientation du rapport du sous-comité de français.

avenue pour intégrer des activités en lecture que plusieurs départements en philosophie offrent déjà dans des ateliers de leur centre d'aide.

Le financement pérenne des centres d'aide à la réussite en philosophie

Il faut des ressources stables pour les activités et les mesures d'aide à la réussite : elles sont nécessaires à la fois pour assurer que les départements ont du temps pour dispenser tous les services dont les personnes étudiantes ont besoin, mais aussi pour voir à la planification et à la coordination des activités ainsi qu'à la conduite des activités d'évaluation et à l'utilisation des résultats pour améliorer les activités ou les mesures d'aide.

L'instabilité des ressources est un problème; les libérations sont déterminées pour la plupart des établissements une année à la fois, et peuvent cesser à tout moment. Cela fait en sorte que, dans un établissement, les départements se battent pour la ressource ou les maigres libérations, et les départements compétitionnent malencontreusement pour défendre leurs mesures d'aide. De plus, l'instabilité des ressources rend taboue la question de l'évaluation des mesures d'aide par crainte d'une perte de la libération quand la ou les mesures ne se sont pas avérées efficaces.

Les pratiques recensées lors de la consultation ont mis en lumière que la personne qui a la libération a normalement la charge d'assurer l'encadrement des personnes étudiantes qui bénéficient des mesures d'aide du département. Or, peu de départements distinguent les fonctions de coordination, de planification et de concertation de celles liées à l'encadrement. La raison semble bien simple, aux yeux des membres du sous-comité : les ressources disponibles couvrent à peine les heures requises à l'encadrement des personnes étudiantes, ce qui laisse bien peu de place à la planification ou à l'évaluation des activités d'aide à la réussite. Le cahier de consultation n'a pas permis de relater des cas où une libération permettait d'effectuer une recherche rigoureuse pour développer une vision de l'aide à la réussite dans le département, de planifier le déploiement des activités sur une longue période, d'évaluer les activités d'aide à la réussite et d'utiliser les résultats pour amener le département et les autres personnes associées aux mesures d'aide à les actualiser ou à les améliorer. Or, cette fonction de coordination et de planification de l'aide à la réussite existe dans quelques cégeps. Le Cégep de Sherbrooke a popularisé cette mesure il y a près de 15 ans à la suite de travaux sur l'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants (Moisan, R. 2011). Elle consiste à dégager une personne enseignante d'une portion de sa tâche d'enseignement dans chaque programme d'études et à lui confier le rôle de responsable de l'encadrement des personnes étudiantes. Toutefois, si cette mesure existe pour les programmes d'études au Cégep de Sherbrooke et dans d'autres établissements, elle ne semble pas étendue à la formation générale, ni à ses représentants, comme les disciplines et départements, ni à la table de concertation de la formation générale.

La recherche et la mobilisation des connaissances sur la réussite et l'enseignement de la philosophie

Les membres du sous-comité constatent que les pratiques de partage et de collaboration intercollégiales entre les départements de philosophie et les responsables de l'encadrement des personnes étudiantes ne sont ni répandues ni fréquentes. Lorsque des recherches ou des expérimentations se font, ou que des projets d'aide à la réussite sont mis sur pied, on ne les partage que très rarement avec les autres départements de philosophie du réseau collégial. Est-ce par manque de possibilités? Par manque d'habitude?

Il semble y avoir peu de pratiques de collaborations formelles ou officielles, comme des forums, des colloques ou un regroupement entre responsables des mesures d'aide à la réussite en philosophie. À quelques reprises, notamment

en 2016, 2022 et 2023, des personnes enseignantes en philosophie ont pris l'initiative d'organiser au printemps un colloque sur l'enseignement de la philosophie au collégial, où sont discutés des sujets divers, comme l'encadrement et la réussite des personnes étudiantes. Or, l'analyse des cahiers de consultation montre que les départements identifient pour la plupart les mêmes problèmes chez les personnes enseignantes et offrent des activités d'encadrement et de dépistage parfois similaires. Les membres du groupe de travail estiment que les départements de philosophie et les personnes responsables à l'encadrement n'ont pas suffisamment d'occasions de collaborer à travers des recherches expérimentales, des recherches-actions ou des recherches-interventions sur les activités ou mesures d'aide à la réussite. Ils auraient pourtant tout intérêt à mettre en place des projets communs ou à collaborer pour identifier des problèmes, définir des stratégies en réponse aux problèmes communs observés et mettre en œuvre des solutions efficaces. Évidemment, les personnes enseignantes ne peuvent s'engager avec succès dans une telle démarche de recherche sans soutien extérieur, notamment de la part de chercheuses et chercheurs en éducation ou en philosophie issus des milieux universitaire et collégial. Or, les universitaires, à l'exception de Mathieu Gagnon et de Michel Sasseville, ne semblent pas démontrer un grand intérêt à faire de la recherche en collaboration sur la réussite, l'enseignement et la didactique de la philosophie. Sans contredit, la recherche-action en philosophie avec des personnes enseignantes et professionnelles du milieu collégial ainsi qu'avec des chercheurs et chercheuses en enseignement supérieur pourrait contribuer à une réflexion sur les défis partagés en éducation : la distance entre le savoir et la pratique, et celle entre l'apprentissage et la transmission des connaissances.

La recherche-action ou autres initiatives d'innovation et de collaboration sur les mesures d'aide à la réussite ne peuvent se concevoir dans l'isolement. Il est souhaitable que la personne enseignante, le responsable de l'encadrement et le chercheur ou la chercheuse partagent leurs expériences et leurs observations avec une communauté élargie de personnes associées à l'encadrement des personnes étudiantes. En revanche, peu ou pas d'espace formel ou de regroupements en philosophie se consacrent exclusivement à cette fonction, contrairement à certaines disciplines, comme la littérature, qui, grâce à l'initiative de personnes enseignantes, ont créé des organismes de transferts des connaissances, tels le [Laboratoire intercollégial de recherche sur l'enseignement de la littérature](#) (LIREL) et la plateforme Web [Enseigner la littérature au collégial](#) (ELLAC).

TABLEAU 13 : RECOMMANDATIONS LIÉES À L'ENCADREMENT DES PERSONNES ÉTUDIANTES

Problème(s)	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Recherche et mobilisation des connaissances sur la réussite et l'enseignement de la philosophie.	14. Que soit instauré un programme d'actions concertées sur l'enseignement de la philosophie et des habiletés de la pensée pour favoriser le développement de la recherche et la mobilisation des connaissances dans le domaine entre personnes enseignantes en philosophie, professionnelles et professionnels, et chercheuses et chercheurs universitaires.	<ul style="list-style-type: none"> Établir un programme axé sur la résolution de problèmes d'ordre pratique et qui propose des occasions d'apprentissages et de développement personnel et professionnel pour les personnes enseignantes en philosophie au collégial. Recourir à différentes formes de recherche, comme des recherches-actions, des recherches collaboratives, des recherches en développement ou des recherches-développement-formation permettant à des personnes enseignantes en philosophie, professionnels et professionnelles du réseau collégial et chercheurs et chercheuses à l'université de collaborer.
	15. Que soit instaurée une communauté de pratique en réseau sous la forme d'un réseau de répondants en philosophie au collégial pour approfondir les connaissances dans le domaine, accélérer l'innovation, faciliter la résolution de problèmes et mutualiser les ressources pour l'accès aux connaissances.	<ul style="list-style-type: none"> Que le Comité des enseignantes et enseignants en philosophie (CEEP) participe à l'élaboration et à la planification de la communauté de pratique. Financer un répondant en philosophie dans chacun des cégeps du Québec.
<p>Évaluation des besoins, de l'efficacité et de la pertinence des mesures d'aide à la réussite.</p> <p>Financement pérenne des centres d'aide à la réussite en philosophie.</p>	16. Que le Ministère et les établissements soutiennent financièrement de façon pérenne les centres d'aide de philosophie des différents cégeps et que soit créée une charge de responsable de l'encadrement des personnes étudiantes pour assurer la coordination et la planification de l'aide à la réussite.	<ul style="list-style-type: none"> Instaurer et financer un poste de responsable de l'encadrement des personnes étudiantes pour chacun des centres d'aide en philosophie afin d'assurer les fonctions de coordination, de planification et de concertation de celles liées à l'encadrement des personnes étudiantes. Élaborer un plan d'encadrement des personnes étudiantes en philosophie sur cinq ans comprenant des orientations et mesures d'aide explicites et partagées par le département et ses membres enseignants. Instaurer dans les cégeps un mécanisme d'évaluation et d'amélioration en continu des mesures et activités d'aide en collaboration avec les analystes et conseillers et conseillères pédagogiques. Faire de l'évaluation continue l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
Peu d'activités de formation ou de	17. Que les départements de philosophie puissent créer un cours de Renforcement en philosophie, sous la forme d'une activité favorisant la	<ul style="list-style-type: none"> Demander au Ministère de financer une recherche-développement d'un test

<p>mesures d'aide intégrées dans la classe.</p> <p>Habiletés en lecture et dépistage des personnes étudiantes à risque.</p> <p>Élaboration et révision des plans-cadres.</p>	<p>réussite, adapté aux besoins des personnes étudiantes et aux caractéristiques de son établissement.</p>	<p>diagnostique en lecture adapté à la philosophie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les personnes étudiantes qui risquent d'échouer au premier cours de philosophie dans l'établissement. • Identifier la ou les compétences qui seraient associées au cours de Renforcement en philosophie et les autres éléments touchant la forme et l'organisation du cours. • Assurer un arrimage entre le cours de Renforcement en philosophie et le ou les cours de Renforcement en français de l'établissement.
	<p>18. Que les départements ajoutent dans le plan-cadre local du cours 340-101-MQ une ou des orientations pédagogiques particulières inspirées de la pédagogie de 1^{re} session touchant les méthodes et stratégies pédagogiques, les enjeux didactiques à la discipline ou l'organisation et la planification du cours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le ratio étudiants-enseignant afin de faciliter la mise en œuvre des activités et mesures en lien avec les orientations pédagogiques du plan-cadre local du cours.

Tableau 13 : Recommandations liées à l'encadrement des personnes étudiantes

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Le cadre horaire de cours 340-101-MQ

Les aspects touchant la place du cours de philosophie dans les horaires ont retenu l'attention des départements dans les cahiers de consultation. Le cadre horaire de cours a-t-il une influence sur la réussite scolaire ou sur l'apprentissage? Existe-t-il une corrélation entre le sommeil, le cadre horaire et les apprentissages des personnes étudiantes? Quelques commentaires pointent vers l'efficacité d'un ajustement à l'horaire des cours de philosophie pour améliorer la réussite des personnes étudiantes. Des commentaires évoquent les conséquences des plages horaires de cours jugées moins favorables pour ces dernières. Un département évoque comment la plage horaire de certains cours en philosophie peut avoir des effets de différents types, en particulier sur la capacité de concentration: « Malheureusement, les heures de cours de 17 h à 18 h sont souvent inefficaces, car plusieurs étudiants sont au cégep depuis 8 h et la philosophie est une discipline qui demande une attention soutenue. » Comme l'évoque un autre département, les plages horaires les plus favorables à l'apprentissage pour le cours de philosophie seraient des « plages horaires situées vers la fin de l'avant-midi et le début de l'après-midi ».

La durée des périodes du cours 340-101-MQ

La durée des périodes de cours semble un objet de préoccupation pour certains. La plupart des départements qui se sont prononcés sur le sujet recommandent, pour les premiers cours de philosophie, de scinder les quatre heures de cours par semaine en deux séances de deux heures. Ces départements pensent que les nouvelles personnes étudiantes, habituées à des cours de 50 à 75 minutes au secondaire, composeraient mieux avec un cours sur deux périodes et maintiendraient ainsi leur concentration. Un département indique : « Une majorité des membres du département s'est prononcée en faveur de maintenir la forme 2 x 2 h pour le cours 340-101-MQ (d'une durée de 60 heures). En effet, ce format offre pour beaucoup un cadre favorisant la concentration des étudiants, aussi bien pour les cours théoriques que lors des travaux pratiques prévus dans la pondération du cours (3-1-3). » Quelques départements indiquent que cette façon de procéder, avec deux blocs de deux heures, implique que l'organisation scolaire prévoie au moins une période de battement de 24 heures entre deux cours pour que les personnes étudiantes aient le temps de faire des lectures ou des travaux : « Donner le cours en deux séances par semaine. Bien espacer les deux rencontres de la semaine pour que les étudiants aient un minimum de temps d'étude à la maison entre les séances. »

Un département indique qu'il est préférable de laisser aux personnes enseignantes le choix des périodes d'enseignement. La diversité des stratégies pédagogiques employées et un déroulement des séances reconnaissant l'attention parfois intermittente des personnes étudiantes auraient davantage d'effet sur leur participation et leur motivation que la durée des périodes. Ce même département précise : « le professeur de philosophie 101 a le choix entre donner son cours en deux périodes de deux heures ou en un seul bloc de quatre heures. Cela n'a pas d'effets néfastes sur les taux de réussite et permet d'intégrer des approches pédagogiques différentes (par exemple, pour un cours en un seul bloc : retour sur le dernier cours, enseignement de nouvelle matière, discussion, retour sur la discussion, exercice, correction de l'exercice et rétroaction). Le choix de la formule revient au prof. »

La place du cours 340-101-MQ dans la grille des programmes d'études

Pour les représentants et représentantes de la discipline, les trois cours forment une séquence logique et progressive qui permet à la personne étudiante de développer sa capacité de traiter une question philosophique de façon rationnelle et critique, et ce, en faisant preuve d'une culture étendue des domaines de la philosophie. Toutefois, la question de la place du cours de philosophie dans la grille des programmes d'études est un objet de préoccupation et de discussion. Est-ce que le premier cours de philosophie doit être inscrit à la première session de tous les programmes d'études, ou bien en deuxième session afin de faciliter la transition du secondaire vers le collégial? Des départements disent être vigilants devant une tendance à vouloir déplacer le premier cours de philosophie en deuxième session. Un département indique : « Nous observons une certaine tendance à vouloir repousser le cours de 101 à la deuxième session dans les grilles de programme. On associe cela à la "pédagogie de première session". » Les départements qui se sont prononcés sur cette question sont partagés. Un certain nombre indiquent vouloir maintenir le premier cours de philosophie en première session pour aider les personnes étudiantes à développer les habiletés de la pensée, qui sont jugées nécessaires à la réussite d'un parcours en enseignement supérieur. Un département souligne : « Présence active des membres du département sur les différents comités de programme afin de s'assurer que le cours de philosophie soit présent dès les premières sessions étant donné son rôle central dans le développement d'habiletés et d'attitudes nécessaires à l'exercice d'une pensée d'excellence multidimensionnelle (critique, créative et attentive). » Pour les départements enclins à offrir le premier cours de philosophie à la deuxième session, l'objectif est de favoriser la réussite de personnes étudiantes qui n'auraient pas encore toutes les habiletés de travail pour le réussir dès la première session. Un département indique : « L'organisation scolaire ne fixe pas de cours de philo à la première session en général, car l'étudiant n'a pas développé suffisamment ses compétences rédactionnelles. L'étudiant fait son philo 1 à la deuxième session. Nous attendons que l'étudiant fasse son cours de français 601-101 avant de l'inscrire au 340-101. » Ce lien avec le cours de français ou de Renforcement en français est évoqué par un autre département. Ce dernier précise que ceux qui suivent un cours de Renforcement en français ne suivent pas le premier cours de philosophie : « Un étudiant inscrit au cours de Renforcement en français ne suit généralement pas le cours de 340-101-MQ à la première session. » Ce sont surtout les programmes techniques qui placent le premier cours de philosophie à la deuxième session. Un département indique : « La place des cours n'est pas la même dans toutes les grilles des programmes. Dans les programmes pré-u, puisque les grilles sont sur deux ans, le cours 101 se trouve soit en première, soit en deuxième session. La plupart des programmes techniques placent le premier cours de philosophie en deuxième année. »

Le plan-cadre du cours 340-101-MQ

Le thème du plan-cadre n'a pas retenu l'attention des départements. Deux commentaires concernant les plans-cadres des cours indiquent que ceux-ci constituent des balises communes à respecter pour chacun des cours, quelles que soient les personnes enseignantes qui le donneront, ce qui permet de respecter l'autonomie de chacun. Un département explique : « Les plans-cadres donnent une orientation commune aux enseignants, tout en respectant l'autonomie professionnelle de chacun. » En misant sur des orientations communes, les personnes enseignantes peuvent faire dans leurs plans de cours des choix de contenus différents, mais qui sont tous en adéquation avec les objectifs d'apprentissage du plan-cadre. Cela est notamment manifeste pour le choix des thèmes traités dans le cours, qui relève pour quelques départements de l'autonomie professionnelle des personnes enseignantes. Un département indique : « Le plan-cadre de 340-101-MQ devrait offrir la possibilité aux enseignants de choisir les thèmes qu'ils veulent aborder ainsi que les philosophes de l'Antiquité grecque qu'ils jugent adéquats en lien avec ces thèmes. Nous considérons ainsi que l'enseignant qui aime le philosophe ou le thème qu'il enseigne sera beaucoup plus passionné et intéressera les étudiants plus qu'un enseignant qui se voit obligé d'enseigner un

philosophe/thème qu'il ne maîtrise pas ou n'aime pas. La philosophie offre cette possibilité puisque nous pouvons aller dans plusieurs thèmes différents et qu'il existe de nombreux philosophes. » C'est pour défendre cette autonomie professionnelle qu'un département indique ne pas avoir de plan-cadre : « Nous n'avons pas de plan-cadre, car nous croyons que la pluralité des approches est favorable à la réussite de tous dans l'optique de la diversité des apprenants. La liberté académique est également valorisée car elle dynamise la vie départementale et permet d'expérimenter des idées nouvelles. »

Les autres thèmes

Quelques thèmes plus épars touchant l'organisation et la planification du cours sont abordés dans la consultation : composition des groupes-cours, ratio entre personnes enseignantes et étudiantes et mode d'enseignement.

Quant à la composition des groupes-cours, un département présente une formule originale de cours regroupant les personnes étudiantes qui ont échoué au premier cours de philosophie avec une note se situant entre 50-59 %. Il semble remettre en question le fait que des personnes doivent reprendre le premier cours en répétant souvent le même parcours ou les mêmes activités d'apprentissage que lors de la session précédente. Une enseignante précise : « J'ai créé en 2012 un cours de philosophie 101 pour des étudiants qui ont échoué le premier cours de philo avec une note se situant entre 50 % et 59 %, qui ont donc presque réussi le cours. Il s'agissait d'avoir une formule qui table sur ce que les étudiants savent déjà et qui ne les démotive pas en ayant à tout recommencer. Un groupe de 20 étudiants maximum est formé. Les deux premières semaines sont l'occasion de réviser la façon de rédiger la dissertation et de donner une matière philosophique commune. Semaine 3 : les étudiants rédigent une dissertation diagnostique. Aux semaines 4 à 10, on travaille les difficultés qui sont apparues dans cette dissertation. À la semaine 11, ils rédigent la dissertation certificative (70 %). Si elle est réussie, le cours de philo s'arrête là et ils peuvent se concentrer sur leurs autres cours. Si elle est échouée, le cours devient un tutorat pour réussir la dissertation, mais les étudiants ne peuvent obtenir que la note de passage. Sur 4 sessions d'hiver de 2012 à 2016, mon taux de réussite a été proche de 100 %. »

Un seul commentaire aborde la question de la taille des groupes du premier cours de philosophie : « Nous avons diminué la taille des groupes pour le cours de Philosophie 101, on l'a fait passer de 32 à 24 à la session d'automne. » Il va sans dire que des départements ont indiqué, comme pratique désirée, notamment en ce qui concerne l'encadrement et l'évaluation des personnes étudiantes, l'importance de réduire le nombre total de personnes inscrites dans les groupes et les tâches des personnes enseignantes afin qu'elles puissent offrir de plus importantes et de plus généreuses rétroactions tout au long de la session.

Finalement, deux départements ont mentionné que l'une des pratiques efficaces est l'offre d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel. Un département indique : « Ne pas faire d'enseignement à distance. »

La place du premier cours de philosophie dans la grille des programmes d'études

La diversité croissante des populations étudiantes contribue à une diversité d'objectifs de formation, d'aspirations et de types de cheminements, courts ou longs. Or, nous réfléchissons toujours à la séquence des cours dans un cadre rigide et linéaire. Pourquoi ne pas proposer davantage de cheminements de formation personnalisés ou diversifiés pour offrir aux personnes étudiantes des conditions raisonnables de succès ou de diplomation? L'allongement des études constitue une voie qui conduit à la diplomation; dans une perspective de vision élargie de la réussite, serait-il donc possible d'offrir des grilles de cours différenciées, parfois allongées, qui répondent aux besoins et aux aspirations des personnes étudiantes? On pourrait proposer, par exemple, à certaines personnes plus faibles, comme celles ayant une MGS inférieure à 70 %, de ne pas suivre en même temps un cours de français et de philo à la première session. Pour d'autres, on pourrait proposer un cours de Renforcement en philosophie en première session et, pour d'autres encore, comme les personnes étudiantes de programmes techniques, le premier cours de philosophie en deuxième session ou plus tard. Autrement dit, commençons à réfléchir à des cheminements diversifiés qui conduisent à l'obtention d'un diplôme, ce qui inclut une planification du premier cours de philosophie dans la grille d'étude qui peut varier d'une personne étudiante à l'autre, de même que pour les personnes d'un même programme.

Des moyens sont à la disposition des établissements pour imaginer, proposer et même imposer des cheminements de formation diversifiés selon la population étudiante. Depuis la modification en 2019 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), les établissements ont le pouvoir d'imposer des activités favorisant la réussite, des parcours de formation ou un cheminement d'études étalé dans le but de favoriser la réussite³⁵. Concrètement, à la suite de l'analyse de la demande d'admission d'une personne étudiante, un cégep a le pouvoir d'imposer, sous certaines conditions, des activités de mise à niveau ou de réussite, ou même des cheminements de formation adaptés aux besoins de la personne afin de favoriser sa réussite. Cela pourrait prendre la forme de cheminements scolaires différents pour certaines personnes étudiantes d'un programme, comme des DEC 4 ans et des DEC intensifs, ou bien d'une obligation de suivre des cours de Renforcement favorisant la réussite pour leur donner une chance égale, et ce, quel que soit leur antécédent scolaire ou personnel. Et contrairement à l'idée reçue dans le réseau, ces nouveaux pouvoirs accordés aux établissements ne s'appliquent pas seulement aux cheminements tremplin DEC, mais à tous les programmes d'études d'un cégep.

Concevoir des cours qui retiennent l'attention de la personne étudiante, quelle que soit la durée des périodes de cours

Sommes-nous devant un faux dilemme en ce qui concerne la durée des périodes de cours, comme s'il fallait nécessairement choisir l'une ou l'autre des possibilités, alors que d'autres facteurs sont plus déterminants pour favoriser l'engagement, la concentration et la motivation des personnes étudiantes dans les cours de philosophie? L'une ou l'autre de ces formules, soit deux fois deux heures ou une fois quatre heures, peut fonctionner ou permettre l'atteinte de ces objectifs, pourvu que la personne enseignante organise et planifie son cours en plusieurs

³⁵ Voir l'article 4.1 du REC.

segments alternant des formules d'enseignement et d'apprentissages sous sa supervision. Comme souligné par l'un des départements, quelle que soit la formule, n'est-il pas préférable que la personne enseignante ait recours à une diversité de formules pédagogiques qui proposent des formes actives de relations entre les personnes étudiantes et les savoirs visés? Quand une personne étudiante est amenée à formuler ce qu'elle comprend, à le dire dans ses propres termes, à l'expliquer à d'autres, à répondre à des objections posées par la personne enseignante ou par d'autres personnes étudiantes, à organiser elle-même les principaux concepts appris, elle n'est pas seulement passive. Ces formules pédagogiques ont l'avantage d'amener la personne étudiante à participer tout en lui permettant d'être plus attentive par la suite. Ne faudrait-il pas une pondération différente du cours qui encouragerait les personnes enseignantes à prioriser d'autres stratégies pédagogiques, idéalement actives et supervisées, favorisant l'engagement cognitif des personnes étudiantes et les encourageant à persévérer dans leurs apprentissages? L'enjeu se situe peut-être sur le plan de la pondération, qui prévoit trois heures de théorie et une heure de travaux pratiques par semaine. Pourquoi ne pas revoir cette pondération afin de permettre aux départements de concevoir des cours où il y aurait un meilleur équilibre entre la théorie et la pratique?

La reprise du cours 340-101-MQ et la réussite éducative

La reprise du cours de philosophie par la personne étudiante y ayant échoué lui permet-elle vraiment de rattraper son retard? N'y a-t-il pas des effets négatifs sur son estime de soi, sa motivation et même sa persévérance? Est-ce que recommencer le cours de philo est la meilleure façon de soutenir la progression des apprentissages? Avons-nous, au collégial, réfléchi aux modes d'organisation des cours les plus efficaces pour soutenir la progression des apprentissages des personnes étudiantes qui ont échoué au premier cours de philo?

Souvent, les taux de réussite dans les cours avec un nombre élevé de personnes étudiantes en reprise ne sont pas meilleurs qu'en première session. Est-ce que la reprise du cours aide véritablement la personne si elle ne fait que répéter le parcours qu'elle a déjà réalisé précédemment? Une personne qui a échoué à un cours avec une note entre 50 et 59 % a tout de même atteint partiellement plusieurs objectifs d'apprentissage. Dans une logique de réussite éducative élargie et de reconnaissance de la diversité des parcours, pourquoi une personne étudiante ayant échoué à un cours doit-elle le reprendre à partir du début comme si elle n'avait rien acquis?

Pouvons-nous réfléchir à une offre de cours particulière et adaptée pour les personnes étudiantes qui ont des acquis en philosophie, mais qui n'atteignent pas tous les standards du devis ministériel du premier cours?

TABLEAU 14 : RECOMMANDATIONS LIÉES À L'ORGANISATION ET À LA PLANIFICATION DU COURS

Problème(s)	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Place du premier cours de philosophie dans la grille des programmes d'études.	19. Que les établissements proposent, en collaboration avec les comités de programme et les départements concernés, une variété de cheminement de formation pour leurs programmes d'études, touchant à la fois la durée et la séquence des cours de la formation générale et spécifique, comme des DEC 4 ans et des cours de Renforcement, pour offrir aux personnes étudiantes des conditions raisonnables de succès ou de diplomation.	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la participation et l'adhésion des disciplines de la formation générale dans l'élaboration de nouveaux cheminement de formation. Demander aux établissements (API) et aux comités de programme d'approfondir leur compréhension des phénomènes liés à l'abandon, à l'allongement et à l'interruption des études dans leurs programmes. Penser à restructurer les sessions des personnes étudiantes à risque pour éviter l'abandon des cours en philosophie. Porter une attention particulière aux personnes étudiantes des cheminement tremplin DEC, en particulier la séquence des cours de la formation générale. Réfléchir aux conditions selon lesquelles un cheminement de formation pourrait être obligatoire pour certaines personnes étudiantes.
Conception de cours qui retiennent l'attention de la personne étudiante, quelle que soit la durée des périodes de cours.	20. Que les départements et les cégeps déterminent la pondération du premier cours de philosophie de façon à accorder une plus grande place à la pratique de la philosophie, au moyen de contextes d'apprentissages où la personne étudiante peut appliquer des méthodes ou résoudre des problèmes sous la supervision de la personne qui lui enseigne.	<ul style="list-style-type: none"> Demander au Ministère de changer la pondération 3-1-3 du cours de philosophie et de la remplacer par des unités.
Reprise du cours 340-101-MQ et réussite éducative.	21. Que le Ministère, les établissements et les départements travaillent conjointement à l'élaboration d'un cours de reprise ou de rattrapage du cours 340-101-MQ pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 %.	<ul style="list-style-type: none"> Demander au Ministère de permettre l'utilisation de la fonction d'Incomplet temporaire (IT) pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 % dans le cours 340-101-MQ et qui acceptent de suivre le cours de rattrapage en philosophie. Que les établissements créent une version locale du cours 340-101-MQ pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 %. Que les départements de philosophie se penchent sur l'utilisation d'une formule d'enseignement

		<p>individualisée où la personne étudiante, pour consolider ses acquis d'apprentissage en philosophie, évolue à son rythme en étant accompagnée par une personne enseignante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que les départements de philosophie définissent dans leur PDEA les conditions d'accès aux cours de rattrapage en philosophie. • Que le Ministère et les établissements financent adéquatement la tâche enseignante des personnes qui donneront le cours de rattrapage pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 % dans le cours 340-101-MQ. • Que cette proposition de cours ne soit pas considérée comme une formation manquante dans le cadre d'une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences de la formation continue.
--	--	---

Tableau 14 : Recommandations liées à l'organisation et à la planification du cours

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

La recension des écrits sur l'enseignement de la philosophie au Québec³⁶

D'abord, le sous-comité de philosophie tient à préciser l'approche qu'il a privilégiée dans sa recension des écrits : il s'est limité aux publications accessibles qui traitaient exclusivement de l'enseignement de la philosophie au collégial, et ce, depuis l'an 2000 environ. En effet, le sous-comité a constaté qu'entre la réforme Robillard de 1993 et les réactions des personnes enseignantes en philosophie à l'égard du rapport synthèse *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale des programmes d'études*, publié par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) en 2001, les mêmes arguments, de part et d'autre, se répètent et se renforcent.

Du côté des établissements, on insiste sur :

- le manque de sens pour les populations étudiantes de l'obligation de réussir trois cours de philosophie dans leur parcours collégial, surtout en ce qui a trait aux formations techniques;
- le faible taux de réussite des populations étudiantes ayant une MGS de 75 % et moins dans le premier cours de philosophie et de nécessaires mesures d'aide et d'inclusion;
- la possibilité d'instaurer la notion de choix dans les thématiques offertes dans les cours de philosophie et de la formation générale pour augmenter le niveau de contrôlabilité des personnes étudiantes dans leur parcours collégial et, ainsi, leur motivation et leur persévérance;
- le développement d'une didactique de l'enseignement de la philosophie, promulguant une interdisciplinarité des contenus et une harmonisation avec la formation spécifique.

Du côté des personnes enseignantes en philosophie qui ont publié, on fait surtout valoir :

- la spécificité de la philosophie et la nécessité de sa place dans la formation générale;
- le manque de reconnaissance de la discipline et la menace constante de sa disparition;
- la surcharge de travail que représente le nombre de personnes étudiantes à leur charge;
- la carence préparatoire grandissante des populations étudiantes entrant au collégial, particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise de langue, de la littératie et des habiletés de la pensée, comme raison expliquant le faible taux de réussite du premier cours de philosophie.

C'est donc le plus souvent au sein de ce débat ponctuellement continu que les professeurs de philosophie publient des textes sur l'enseignement de la philosophie, généralement pour justifier la présence de la philosophie dans la formation générale au collégial selon des perspectives tant historiques que selon des perspectives liées à la formation citoyenne nécessaire, devant la menace constante de voir disparaître leur discipline du cursus obligatoire au profit des *humanities*, connues dans le système collégial anglophone.

³⁶ Voir l'annexe 2 du présent rapport pour consulter les références de la recension des écrits.

De plus, le sous-comité est pleinement conscient que des discussions et des colloques ont eu lieu entre les personnes enseignantes en philosophie, et que des recherches et des écrits sont aussi partagés entre elles. Cependant, le sous-comité de philosophie s'est limité, dans le cadre de son mandat et de cette recension, aux écrits disponibles en ligne et dans les bibliothèques publiques d'après les bases de données les plus reconnues et les plus usuelles.

Concernant les thèses et les mémoires, le sous-comité de philosophie n'en repère aucun qui ne soit pas spécifiquement consacré à l'enseignement de la philosophie, sauf un pour le cours propre *Éthique et politique*. Les recherches de maîtrise et de doctorat qui sont publiées et disponibles concernent sinon la « philosophie pour enfant », la perception des cours de philosophie par les personnes étudiantes dans certains programmes d'études ou l'usage des TIC pour les assister dans leur réussite. Aucun doctorat en philosophie n'a été déposé au Québec concernant les défis, les méthodes pédagogiques ou les stratégies générales d'enseignement de la philosophie au collégial, et surtout rien au sujet du premier cours de philosophie 340-101-MQ, outre trois mémoires de maîtrise, dernièrement, en sciences de l'éducation et en sciences sociales.

En ce qui a trait à la didactique de la philosophie, aucun écrit ne traite de la spécificité de l'enseignement de la philosophie au collégial. En effet, au Québec, la réflexion didactique s'est jusqu'ici limitée à une tentative plutôt complexe de la définir pour cerner quelques manières de l'enseigner, toujours en ayant en vue le développement des habiletés de la pensée au niveau primaire ou secondaire, jamais spécifiquement pour l'enseignement collégial. Les ouvrages disponibles à ce sujet énoncent généralement la difficulté, dans l'enseignement explicite ainsi que dans l'exercice des habiletés de la pensée qu'ils proposent, le transfert de celles-ci dans des situations authentiques, telles que la compréhension d'un texte philosophique issu de la tradition ou la rédaction d'un texte argumentatif visant à prouver sa compréhension par les personnes étudiantes, ce qui est précisément exigé dans le cours 340-101-MQ au cégep.

Relativement au peu de recherches PARÉA qui se sont tenues depuis l'an 2000, le sous-comité observe les mêmes tendances. Les thèmes se concentrent globalement sur :

- la recherche de constats concernant le développement de la pensée critique, et donc indirectement de l'enseignement de la philosophie, dans certains programmes d'études;
- la perception des personnes étudiantes concernant la formation générale dans leur programme d'études;
- l'utilité du troisième cours de philosophie, *Éthique et politique*, dans les formations techniques.

Plus spécifiquement au sujet de la philosophie comme discipline d'enseignement, un PARÉA se préoccupe de l'efficacité des tests diagnostiques auxquels on soumet les personnes étudiantes dans le premier cours de philosophie afin de les diriger efficacement vers les centres d'aide, lorsque disponibles; un autre constate les difficultés en littératie philosophique que rencontrent de plus en plus de personnes étudiantes en entrant au cégep.

De plus en plus de récits de pratique sont partagés dans le réseau collégial sur différentes plateformes. La plupart de ces récits se sont concentrés, dernièrement, sur l'utilisation des TIC pour le développement des habiletés particulières nécessaires à la réussite des cours de philosophie, principalement la littératie philosophique, l'argumentation et la logique. Certains encore partagent des méthodes pédagogiques concernant les travaux d'équipe et le problème du Tremplin DEC. Depuis 2005, cependant, aucun ne concerne les relations entre la formation générale et la formation spécifique, ni l'approche programme ou encore l'approche par compétences.

L'approche par compétences fut pourtant un thème récurrent dans les divers articles publiés sur la pédagogie collégiale, comme plusieurs concernent l'histoire et la mémoire de l'enseignement de la philosophie depuis la

création des cégeps. Outre la défense de sa pertinence au sein de la formation générale, l'élément le plus marquant fut l'implantation improvisée de l'approche par compétences dans les cours de philosophie. Aujourd'hui, cependant, les préoccupations tournent autour de l'efficacité concernant l'encadrement des personnes étudiantes et le développement de stratégies pédagogiques pour améliorer leur niveau de littératie dans différentes disciplines, dont la philosophie et la littérature, notamment.

La description des différents programmes de formation offerts

Les cahiers de consultation font état des nombreuses formations organisées par les départements et les collèges offertes aux personnes qui enseignent déjà en philosophie dans les cégeps. Toutefois, le sous-comité a souhaité dresser d'abord un bilan des différentes formations en pédagogie et en didactique de la philosophie proposées dans les universités du Québec. Comme les personnes qui étudient la philosophie à l'université se dirigent pour la plupart vers une carrière en enseignement de la philosophie au collégial, il semble important de faire un état des différentes formations en enseignement de la philosophie qui sont offertes aux futures personnes enseignantes.

En plus des diplômes d'études supérieures spécialisés en enseignement collégial, les universités québécoises offrent quelques options de formation en enseignement de la philosophie au collégial. Des DESS en enseignement collégial sont offerts par l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke. Ces DESS ne sont pas spécifiquement conçus pour l'enseignement de la philosophie au collégial, mais proposent néanmoins des stages en enseignement. D'autres types de formation existent : l'Université Laval offre un microprogramme en enseignement de la philosophie. Il s'agit d'un cours sur le contexte de l'enseignement au collégial, et d'un stage. Cette université offre aussi un microprogramme en pensée critique et dialogue. L'Université de Sherbrooke, quant à elle, offre un cours sur l'enseignement de la philosophie (didactique) dans son cursus au baccalauréat. Finalement, l'UQAM et l'Université de Montréal offrent une maîtrise en enseignement de la philosophie au collégial. Il s'agit d'un diplôme de maîtrise qui exige la production d'un mémoire court et la participation à un stage. Ces formations de deuxième cycle n'offrent pas de cours de didactique en philosophie ou d'autres types de cours qui prépareraient les personnes inscrites à enseigner ou à gérer une classe.

En plus des différentes formations en enseignement collégial, mentionnons aussi l'existence de microprogrammes et de certificats en philosophie pour enfants. Au Québec, l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke et l'Université de Montréal offrent des certificats ou microprogrammes en philosophie pour enfants. Si les CRP semblent être un outil d'apprentissage pertinent, force est de constater que les méthodes de la philosophie pour enfant sont difficilement adaptables à une classe de 40 personnes au collégial. D'autres formes de CRP existent et pourraient se faire dans un contexte collégial, mais elles sont très peu enseignées ou diffusées.

Les formations disponibles pour les personnes enseignantes

Les départements consultés mentionnent différents types de formations, qui peuvent être divisées en deux grandes catégories : les formations de nature pédagogique et les formations de nature disciplinaire.

Les types de formations suivies par les personnes enseignantes en philosophie sont multiples. En ce qui concerne la formation disciplinaire, certains départements mentionnent que les personnes enseignantes se forment continuellement grâce à leurs lectures et à leurs travaux de recherche personnels.

Beaucoup de départements mentionnent aussi l'organisation de journées de perfectionnement disciplinaire, où un invité (souvent une personne enseignant à l'université) donne une conférence et prend part à une discussion sur le sujet dont il a été question. Ces formations disciplinaires sont plus ou moins longues, mais semblent généralement appréciées des personnes enseignantes. Ajoutons que de telles activités sont généralement financées par le budget de perfectionnement des cégeps.

Les journées de la philosophie ou les activités du même type, ouvertes à tous les membres de la communauté collégiale, sont aussi considérées comme des occasions de perfectionnement disciplinaire pour les personnes enseignantes. En plus de leur valeur éducative, ces activités sont importantes pour la promotion et la valorisation de la philosophie auprès des personnes étudiantes et de toutes les personnes employées dans un cégep.

En ce qui concerne le développement et le partage de compétences didactiques et pédagogiques, on observe aussi deux tendances. La première est que les départements qui se considèrent comme « autosuffisants » s'occupent eux-mêmes de développer leurs formations en didactique de la philosophie. La seconde tendance correspond à la participation (plus ou moins marquée) à des activités de perfectionnement pédagogique organisées par d'autres instances que les départements eux-mêmes. Les formations de nature pédagogique qui se donnent entre collègues d'un même département sont, pour la plupart, de nature plus ou moins formelles. Plusieurs départements font mention d'échanges entre collègues, à propos de pratiques pédagogiques : « Avoir des réunions de pratiques pédagogiques, par exemple en organisant des dîners pédagogiques à la salle départementale (entre trois et cinq par session) ». Ou encore : « Les échanges entre collègues concernant nos pratiques, nos méthodes d'évaluation, nos méthodes pédagogiques, sous forme de rencontres départementales ponctuelles. »

En plus des séances d'échanges sur les pratiques déjà existantes, certains départements organisent, sur une base volontaire, des formations qui permettent aux personnes participantes d'en apprendre plus sur de nouvelles stratégies pédagogiques : « Séquences didactiques : le département organise, lorsque des profs se montrent volontaires, des rencontres d'une cinquantaine de minutes sur tout sujet d'ordre pédagogique : "ungrading", classe inversée, séquence originale menant à la réalisation d'une évaluation, nouvelles méthodes pédagogiques... » Dans le même ordre d'idée : « Nous organisons occasionnellement des rencontres d'informations sur des sujets comme les communautés de pratique (associées à ce qu'on appelle "la philosophie pour les enfants") ou les techniques de lecture de textes philosophiques (*Reading apprenticeship*). » Finalement, rappelons la création d'un colloque sur l'enseignement de la philosophie, ouvert à toutes les personnes enseignantes en philosophie des différents cégeps : « Nous avons organisé un colloque sur l'enseignement de la philosophie au collégial au Collège de Bois-de-Boulogne à Montréal les 6-7 juin 2022. Cet événement très apprécié a été l'occasion d'échanges fructueux et de rencontres précieuses ».

Plusieurs départements mentionnent les journées pédagogiques et les formations offertes par les cégeps, l'AQPC ou Performa. Ces activités sont fréquemment évoquées, mais on a peu de détails sur le taux de participation des départements ou sur l'efficacité de telles formations. En d'autres mots, les différentes consultations font état de plusieurs activités du genre, sans donner beaucoup plus de détails. Les mentions de ce type d'activité sont le plus souvent laconiques. Toutefois, les formations sur mesure, qui touchent des sujets de nature pédagogique propres à la discipline philosophique ou aux questionnements pédagogiques des départements de philosophie, sont jugées plus efficaces : « Nous demandons régulièrement au SRDP des formations sur mesure. L'an passé, nous avons eu une formation sur les grilles descriptives. Cette année, une formation est prévue en janvier 2023 sur les processus d'actualisation. » Finalement, plusieurs départements indiquent travailler conjointement avec les aides pédagogiques individuelles (API), les services informatiques, les services adaptés et les conseillers et conseillères pédagogiques.

Notons qu'un département fait état d'un programme d'évaluation des pratiques, dont le succès est attribué, notamment, à son côté personnalisé : « Un programme d'évaluation des pratiques est mis en place par le bureau de développement institutionnel. Les professeurs semblent l'apprécier. Cela permet d'évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques et d'évaluation des professeurs en plus de les faire réfléchir sur leurs parcours professionnels. Des compléments pédagogiques (articles et documentations pertinentes) sont offerts aux professeurs en lien avec leurs défis particuliers. La démarche est très personnalisée. » On mentionne aussi l'importance d'un accompagnement personnalisé lorsqu'il est question du travail avec les conseillers et conseillères pédagogiques : « L'accompagnement pédagogique (conseillers pédagogiques) devrait être concret, c'est-à-dire que le conseiller ne devrait pas transmettre des PowerPoint avec de la théorie pédagogique, mais plutôt mettre la main à la pâte et aider l'enseignant à clarifier ses outils d'enseignement : évaluations, PowerPoint, textes, outils variés, etc. ».

La recherche, l'innovation et le transfert des connaissances

De nombreux départements font mention des activités de recherche disciplinaire et pédagogique des personnes enseignantes. Les commentaires sur ces activités de recherche mettent l'accent sur l'importance de la reconnaissance de ce travail : « Aussi, un certain nombre d'entre nous poursuit des activités de recherche. Le département souhaite d'ailleurs que la recherche disciplinaire soit reconnue comme une activité de perfectionnement et soutenue par l'institution. » Le financement est également mentionné lorsqu'il est question des activités de recherche des personnes enseignantes. Ce financement se fait de plusieurs façons. Grâce à des fonds de recherche, d'abord, mais aussi sous forme de libérations pour les personnes enseignantes qui s'adonnent aux activités de recherche : « En vue d'accomplir ces missions, le corps enseignant bénéficie d'instruments de soutien et de perfectionnement variés : libérations de tâche pour des projets pédagogiques ou de recherche, prise en charge financière de formations tout au long de la carrière, et, plus récemment, soutien aux projets de recherche internationaux. » En résumé, il semble que le temps, et donc l'argent, soit des ressources jugées nécessaires dans les processus de recherche et de perfectionnement des personnes enseignantes.

Les outils et les données pour le suivi de la réussite

Le sous-comité estime qu'il est important que les départements de philosophie et les personnes enseignantes aient accès aux données sur la réussite des cours de philosophie. Certaines consultations mentionnent l'existence et la transmission de ces données : « notre direction est très transparente sur les données de suivi de la réussite et nous les consultons à chaque session ». On mentionne aussi un outil, le « cahier de bord », qui contient des statistiques permettant de suivre l'évolution des taux de réussite pour chaque cours de philosophie. En revanche, d'autres cahiers de consultation font état de difficultés à obtenir les statistiques et les données suffisantes pour assurer un suivi de la réussite.

La recherche et la professionnalisation de l'enseignement de la philosophie

Le premier problème qui apparaît avec évidence au sous-comité est le manque flagrant de recherches fondamentales en enseignement de la philosophie. La majorité des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat qui concernent l'enseignement de la philosophie au collégial, dont le nombre est minime, ont été rédigées en sciences de l'éducation et non dans les départements ou la faculté de philosophie. Le sous-comité soupçonne ici un manque d'intérêt et d'engagement de la part des universités pour la recherche et le développement de l'enseignement de la philosophie au Québec. Par conséquent, il y a trop peu de recherches et de publications qui traitent spécifiquement de la didactique de la philosophie, une discipline qui n'est pas encore solidement fondée ni à l'université ni au cégep. Ce problème en engendre un autre tout aussi fondamental : un manque criant de valorisation de la profession enseignante en philosophie.

C'est en effet le principal problème dont témoigne la recension des écrits sur l'enseignement au Québec. Même si les consultations ont démontré que des personnes enseignantes et des départements de philosophie au collégial sont préoccupés par la réussite étudiante et qu'ils débordent d'engagement et d'inventivité pour l'améliorer, la profession enseignante en philosophie au collégial à proprement parler, et ce, depuis la création des cégeps, n'est pas suffisamment soutenue comme telle par la recherche et la formation universitaire, lesquelles sont également peu actives en pédagogie collégiale et trop peu subventionnées.

Il y a, bien entendu, des recherches individuelles qui s'opèrent au sujet de l'enseignement de la philosophie, mais leur diffusion ne semble pas atteindre ni structurer l'ensemble des personnes enseignantes en philosophie dans le réseau collégial. Par exemple, les développements de méthodes pédagogiques assistées par les TIC sont nombreux, mais les consultations qui ont été transmises par les départements de philosophie au sous-comité ne relèvent que très rarement leur incidence sur l'enseignement.

Le sous-comité en conclut donc que la profession enseignante en philosophie au collégial manque d'assises institutionnelles, de recherches, de partage en réseau et de réflexion générale sur ses conditions et sa pérennité.

Peu de formations en didactique de la philosophie

Les personnes enseignantes en philosophie ont le souci de se former continuellement. Elles organisent et suivent de nombreuses formations en philosophie, et ce, tout au long de leur carrière. Les personnes enseignantes ont aussi accès à de nombreuses formations en pédagogie, mais ces dernières semblent moins populaires et, surtout, moins efficaces. Cela s'explique notamment par le fait que les formations en pédagogie n'abordent pas les enjeux propres à la didactique de la philosophie. Le sous-comité constate, en somme, une certaine lacune dans l'offre de formations en didactique de la philosophie, tant lors de la formation universitaire qu'en ce qui concerne les offres en formation continue pour les personnes enseignantes au collégial.

Étant donné que la plupart des personnes qui étudient la philosophie dans les universités québécoises feront carrière dans l'enseignement de la philosophie au collégial, les membres du sous-comité sont d'avis que les universités ont un rôle à jouer dans la recherche en didactique de la philosophie et dans l'enseignement de cette dernière.

Les membres du sous-comité reconnaissent qu'il existe certaines formations en pédagogie collégiale et en didactique de la philosophie, mais estiment que l'offre actuelle demeure insuffisante. Les diplômes en enseignement collégial sont généraux et répondent peu aux besoins spécifiques de l'enseignement de la philosophie. Pour les membres du sous-comité, les baccalauréats n'offrent pas suffisamment de cours optionnels en enseignement et en didactique de la philosophie. En ce sens, il serait souhaitable que les universités offrent, à même les baccalauréats en philosophie, des cours de didactique de la philosophie, afin de bien préparer les personnes qui visent une carrière en enseignement collégial. Dans le même ordre d'idée, on devrait favoriser la recherche en didactique de la philosophie ainsi que la diffusion de cette recherche.

Peu d'espaces de discussion à propos de la didactique de la philosophie dans les départements

Les formations suivies par les personnes enseignantes en philosophie au collégial sont essentiellement disciplinaires et individuelles. Des formations communes, en département, devraient aussi être mises de l'avant. Toutefois, avant même de pouvoir déterminer quels sont les besoins spécifiques d'un département en matière de formation en didactique de la philosophie, il faut se donner les moyens de réfléchir aux besoins du département. Afin de se pencher sur la réussite des personnes étudiantes, les départements de philosophie doivent avoir les données nécessaires ainsi que les ressources humaines, financières et matérielles pour le faire.

Évidemment, de nombreuses personnes enseignantes sont mobilisées pour la réussite des élèves, et les membres du sous-comité remarquent de nombreuses initiatives individuelles tant dans les classes que dans les différentes mesures d'aides offertes aux personnes étudiantes. Toutefois, les équipes départementales ont, elles aussi, une responsabilité en matière de didactique, de pédagogie et de réussite. En ce sens, il est souhaitable que chaque équipe départementale se fixe des objectifs communs, qui auront des effets concrets sur la réussite des personnes étudiantes. Bien sûr, établir un plan de réussite départemental demande des ressources humaines, financières et matérielles. Un tel objectif ne peut être atteint sans un soutien réel de l'établissement. En somme, avant même d'offrir des formations, il faudrait que les différents départements de philosophie aient les moyens de réfléchir à leurs besoins réels et qu'ils se fixent un projet de réussite commun et propre aux réalités locales, qui orienterait les formations à suivre pour l'atteinte de l'objectif fixé.

Les membres du sous-comité insistent sur l'importance que soient mis en place des leviers institutionnels qui permettraient aux départements de philosophie de réfléchir à la didactique de la philosophie et aux différentes pratiques qui sont déjà mises en place par le département et, ensuite, d'innover pour favoriser l'apprentissage de la réussite des personnes étudiantes. Réfléchir à la didactique de la philosophie et mettre en place de nouvelles idées en matière d'enseignement de la philosophie prend du temps et de l'accompagnement. On pourrait envisager la création d'un fonds d'aide en innovation pédagogique pour répondre aux besoins des personnes enseignantes. Les membres du sous-comité considèrent que les départements devraient aussi nommer une personne enseignante responsable de l'encadrement et de la réussite des personnes étudiantes.

Dans tous les cas, il faut insister sur l'importance des besoins spécifiques en enseignement de la philosophie ainsi que des besoins spécifiques de chaque département de philosophie. Les besoins en matière de formation sont

différents parce que les réalités de chaque cégep sont différentes. Il faut donner le pouvoir aux départements de déterminer quels sont leurs besoins, et ce qui doit être mis en place pour les combler.

Finalement, le sous-comité tient à souligner l'importance du Colloque en enseignement de la philosophie au collégial, dont la troisième édition s'est tenue au mois de juin 2023. Ce colloque est l'initiative de personnes enseignantes en philosophie et constitue un lieu privilégié pour réfléchir aux défis propres à l'enseignement de la philosophie au collégial et échanger à ce sujet. Le sous-comité estime que ce genre de projet, par et pour les personnes enseignantes en philosophie, doit être soutenu et valorisé.

L'accès et l'utilisation des données sur la réussite

Ajoutons que l'absence de données sur la réussite, ou leur difficulté d'accès, est un problème pour plusieurs départements de philosophie. Les quelques départements qui ont eu accès aux données sur la réussite des personnes étudiantes inscrites aux cours de philosophie font état d'un processus complexe, long et généralement peu satisfaisant. Il faudrait à tout le moins rendre les données sur la réussite facilement accessibles et donner le temps aux départements de les analyser correctement. En ayant l'occasion et le temps d'y réfléchir, les départements pourront mettre en place des mesures d'aide à la réussite encore plus efficaces.

TABLEAU 15 : LES RECOMMANDATIONS LIÉES AU SOUTIEN ET À LA FORMATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Problème	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Peu de formations en didactique de la philosophie.	22. Que soient intégrés des cours en didactique de la philosophie dans les baccalauréats et les maîtrises en philosophie.	<ul style="list-style-type: none"> Financer la recherche en enseignement de la philosophie au cégep et à l'université. Ouvrir des postes de professeurs universitaires en enseignement de la philosophie. Développer l'offre de formation universitaire en enseignement de la philosophie au cégep. Créer une chaire de recherche en didactique de la philosophie.
	23. Que des formations pertinentes sur la didactique, l'enseignement, l'apprentissage et l'exercice de la philosophie soient mises sur pied et offertes aux personnes enseignantes.	<ul style="list-style-type: none"> Développer des formations de perfectionnement en enseignement de la philosophie au cégep. Demander au FQRSC de mettre en place un programme de recherche-action ou d'actions concertées en enseignement de la pensée critique qui se fait avec et par les personnes enseignantes en philosophie au cégep. S'inspirer des REPFRAN pour créer des REPHI. Former des conseillères et conseillers pédagogiques spécialisés en philosophie ou libérer une personne enseignante responsable de la pédagogie.
	24. Que soit bonifiée l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes.	<ul style="list-style-type: none"> S'inspirer d'un MIPEC pour créer un diplôme court en pédagogie. Créer un programme court de deuxième cycle en enseignement de la philosophie au collégial. Libérer les nouvelles personnes enseignantes pour qu'elles suivent une formation en didactique de la philosophie; intégrer cette formation au calcul de la tâche.
Peu d'espaces de discussion à propos de la didactique de la philosophie dans les départements.	25. Que soient créées des communautés de pratique en philosophie pour le partage et l'innovation pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> Libérer des personnes enseignantes pour qu'elles participent aux communautés de pratique et qu'elles expérimentent des méthodes pédagogiques innovantes, et faire part des résultats au département. Instaurer dans les règles de financement des cégeps une annexe budgétaire pour financer les communautés de pratique en philosophie dans les cégeps.

	<p>26. Que les départements de philosophie se dotent de plans de réussite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurer et financer un poste de responsable de l'encadrement des personnes étudiantes pour chacun des centres d'aide en philosophie afin d'assurer les fonctions de coordination, de planification et de concertation liées à l'encadrement des personnes étudiantes. • Élaborer un plan d'encadrement des personnes étudiantes en philosophie sur cinq ans comprenant des orientations et des mesures d'aide explicites et partagées par le département et ses membres. • Instaurer un mécanisme d'évaluation et d'amélioration en continu des mesures et des activités d'aide en collaboration avec les analystes et les conseillères et conseillers pédagogiques du cégep. • Faire de l'évaluation continue l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
Accès et utilisation des données sur la réussite.	<p>27. Que les collèges dressent un tableau de la réussite pour le département ainsi que des tableaux de bord propres à chaque personne enseignante qui soient réservés à son usage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre disponible à chaque personne enseignante un tableau de bord qui lui permet d'avoir un aperçu des taux de réussite de ses cours depuis les 10 dernières années. • Garantir que les tableaux de bord des personnes enseignantes restent confidentiels et que leur diffusion est limitée à la personne concernée. • Créer un tableau de bord similaire pour le département, avec les données de réussite agrégées pour chacun des ensembles (101, 102 et 103).

Tableau 15 : Recommandations liées au soutien et à la formation des personnes enseignantes

L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Les cahiers de consultation font état des nombreuses activités de valorisation et de sensibilisation à la philosophie organisées par les départements et les personnes enseignantes. Ces activités, qui s'adressent à l'ensemble des communautés collégiales, sont mises en place non seulement pour faire rayonner la philosophie, mais aussi pour déconstruire des préjugés et des idées préconçues à propos de la discipline. En effet, certains départements consultés déplorent les préjugés à l'égard des cours de philosophie et estiment qu'un effort collectif est nécessaire afin de les déconstruire : « Beaucoup de préjugés circulent au sujet des cours de philosophie, possiblement suite aux expériences très variables vécues par d'anciennes générations. Il serait heureux de trouver un moyen de faire connaître au grand public la professionnalisation de l'enseignement de la philosophie au collégial qui s'est indéniablement opérée depuis la fondation des cégeps. Il serait certainement utile que les professeurs aient moins à lutter contre les préjugés des parents, orienteurs des écoles secondaires et autres acteurs du milieu. » Les personnes enseignantes en philosophie fournissent des efforts considérables pour valoriser la discipline, mais elles font aussi appel à leurs collègues des autres disciplines : « Nous nous efforçons de détruire ces préjugés dès les premiers cours et il serait intéressant que nos collègues des autres départements appuient nos efforts pour rehausser l'image de la philosophie. »

Les activités en classe

Les activités de sensibilisation à la spécificité de la philosophie se déroulent en classe et hors classe. Pour certains départements, le cours de philosophie 101 sert justement à expliquer aux personnes étudiantes ce qu'est la philosophie et ce qui la distingue des autres discours de connaissance : « Le cours 101 est essentiellement dédié à cela ! L'approche pédagogique ainsi que les évaluations (formatives et certificatives) doivent mener les étudiantes et étudiants à apprécier la spécificité de la démarche philosophique et son application dans diverses situations personnelles et professionnelles. » Pour expliquer la spécificité de la discipline, certains expliquent aux personnes étudiantes, dès le début du cours 101, les raisons de la présence des cours de philosophie au cégep : « Lors de la première séance du cours de philo 101, l'enseignant présente l'histoire des cégeps et fait référence aux différentes composantes d'un DEC et à la spécificité de la FG et des cours de philosophie. »

En plus d'expliquer ce qu'est la philosophie, les cours de philosophie permettent de faire des liens entre la philo et les autres disciplines ou savoirs. Pour plusieurs départements, faire des liens entre les cours de philosophie, les cours de formation spécifique et l'actualité est une bonne façon de montrer la pertinence de la philosophie : « Le cours de 340-101-MQ fait des liens avec une multitude de cours et est pertinent pour tous les programmes d'études, car il a pour objectif de former l'élève à devenir un meilleur citoyen, à être critique par rapport aux informations qu'il reçoit dans la société moderne, à développer une ouverture d'esprit et à développer une curiosité sur des sujets comme la politique, la justice, l'actualité, etc. Dans la plupart des programmes, il est un des seuls cours à offrir cette ouverture sur le monde, sur la société et sur la politique. » C'est pour cette raison que les personnes enseignantes en philosophie s'impliquent aussi dans les comités de programme et, dans le cas de certains départements, dans l'élaboration de l'activité synthèse de programme.

Des départements impliqués dans le milieu

Les départements de philosophie organisent aussi de nombreuses activités qui s'adressent à l'ensemble des communautés collégiales et qui visent essentiellement à faire rayonner la philosophie hors des salles de classe. Parmi les activités les plus populaires, notons les cafés philo, les cinés philo, l'organisation de conférences, de journées ou de semaines de la philosophie, la participation à l'Intercollégial de philosophie et au concours *Philosopher*. Rappelons que ces activités sont vues comme des initiatives importantes visant à briser les préjugés à l'encontre des cours de philosophie. Il s'agit d'un enjeu important pour plusieurs départements : « Néanmoins, force est de constater que persiste dans l'esprit de certains (étudiant.e.s et enseignant.e.s) l'idée que les cours de philosophie "ralentissent la diplomation". Du travail de valorisation de notre discipline reste encore à faire. »

Quelques départements organisent des activités à caractère philosophique en collaboration avec d'autres départements. Par exemple : « Un projet pédagogique de CRP interdisciplinaire est en cours depuis l'hiver 2021. Des histoires modélisant un dialogue philosophique sur des problèmes vécus dans les différentes disciplines participant au projet ont été écrites. Des CRP sont animées par les enseignant.es en philosophie formé.es en CRP. » Un département a aussi développé une activité consistant à présenter du contenu philosophique adapté à un cours de formation spécifique. Les personnes enseignantes en philosophie sont invitées à présenter ces ateliers durant les cours de formation spécifique. Ces ateliers sont très appréciés des personnes étudiantes et des personnes enseignantes des autres disciplines : « Nous avons développé un projet appelé "la philo s'invite" qui consiste à monter des ateliers philosophiques sur des thèmes spécifiques aux programmes. Nous sommes régulièrement invités à donner nous-mêmes ces ateliers dans les classes des autres disciplines. Par exemple, nous avons monté une activité de réflexion sur le racisme que nous présentons dans les programmes de soins infirmiers, d'éducation spécialisée et d'arts et lettres profil langues. »

Les personnes enseignantes en philosophie s'impliquent aussi dans différents comités collégiaux et activités organisées par les collèges : les journées portes ouvertes, la table de la formation générale, la commission des études et les divers comités de programme. Ces instances sont l'occasion de travailler sur la réussite des cours de formation générale avec les personnes enseignantes des autres programmes : « À travers la TCFG, on travaille au rayonnement de la formation générale auprès des autres disciplines, on organise notre participation aux portes ouvertes, et on est présents sur les comités de programme, où on intervient afin de rappeler aux responsables des programmes l'importance de la formation générale dans la formation collégiale. » Ajoutons que la valorisation de la philosophie est souvent liée à la valorisation de la formation générale au complet : « L'an dernier a été constitué le comité de concertation de la formation générale, qui constitue un lieu où les différentes disciplines de la formation générale peuvent discuter et trouver des solutions communes à des problématiques d'ordre administratif, pédagogique et autres. Ce comité permet, entre autres, de faire respecter les demandes des disciplines de la formation générale dans les comités de programme et par les API. » Dans la majorité des cas, on affirme que l'implication des personnes enseignantes en philosophie permet d'ouvrir le dialogue avec l'ensemble des membres de la communauté collégiale : « Les collègues du département sont engagés dans différentes instances institutionnelles, et participent aux affaires courantes et aux discussions entre la direction, la communauté enseignante, le syndicat, les employés professionnels et de soutien et les étudiants. »

Finalement, certains départements indiquent que les différentes publications, les participations à des colloques et les prises de position des personnes enseignantes dans les médias contribuent aussi à la sensibilisation à la spécificité de la philosophie. On mentionne à quelques reprises le rôle joué par le service des communications dans la diffusion des travaux des personnes enseignantes : « Le département affiche les publications des membres du département et diffuse les réalisations de ses membres au Service des communications ».

La valorisation de la discipline

Deux points importants émergent des consultations lorsqu'il est question des efforts de valorisation de la philosophie : le manque de ressources, d'abord, et l'importance accordée à la philosophie (et à la formation générale) par les autres membres de la communauté collégiale. Par exemple, un département déplore un manque de temps pour l'organisation des activités de promotion de la philosophie : « Ces activités requièrent énormément de travail, d'efforts et d'énergie et l'administration nous fournit très peu de ressources pour y arriver. » Dans un même ordre d'idée, un autre département a dû abandonner un projet qui faisait la promotion de la philosophie : « Un projet départemental (nommé Hermès) faisait la promotion de la philosophie au sein de notre collège en général et de sa communauté environnante, cela par divers volets (affichage de citations philosophiques sur les murs du cégep, concours de textes étudiants, conférences, jeux hebdomadaires distribués à l'ensemble des étudiants et du personnel.) Faute de ressources, ce projet a cessé d'exister depuis quelques années. »

Un autre problème qui est noté par certains départements est la dévalorisation de la philosophie de la part de certains membres de la communauté collégiale qui la considéreraient comme inutile, voire nuisible. En effet, les personnes enseignantes des autres disciplines jouent un rôle important dans la valorisation ou la dévalorisation de la philosophie. On rappelle souvent l'importance de tisser des liens avec les autres personnes enseignantes et employées des établissements : celles-ci peuvent se faire les meilleures porte-parole des cours de philosophie.

La participation de la discipline philosophie au programme d'études

Les départements et les personnes enseignantes en philosophie sont très dynamiques, et beaucoup d'activités de promotion et de sensibilisation sont organisées pour l'ensemble des communautés collégiales. La promotion et la valorisation de la philosophie et de la formation générale sont une responsabilité partagée par l'ensemble des membres du personnel d'un cégep. Ainsi, les multiples activités organisées par les départements de philosophie mériteraient d'être mises de l'avant par les cégeps et les personnes enseignantes des autres disciplines. En plus de valoriser la discipline et les initiatives enseignantes, cela pourrait servir d'outil de promotion des cégeps. Qui plus est, avec des ressources adéquates, les personnes enseignantes en philosophie pourraient s'impliquer dans différents projets, comme des CCTT, afin de faire rayonner leur discipline et leurs expertises en dehors des cégeps.

Finalement, les personnes enseignantes en philosophie s'impliquent énormément au sein des différents comités syndicaux et collégiaux et dans les divers comités de programmes. Cette participation est importante et doit être encouragée et soutenue. Les différents programmes peuvent aussi contribuer à l'acquisition des compétences et des contenus de la formation générale. Les comités de programmes sont donc des lieux d'échange privilégiés non seulement pour s'assurer de la place des cours de formation générale dans les grilles de cours, mais aussi pour réfléchir à la place réelle de la philosophie dans les programmes. La philosophie, par exemple, pourrait être une discipline contributive dans certains programmes. En outre, on doit s'assurer que les compétences de la formation générale sont intégrées aux différentes épreuves synthèses. Ainsi, le sous-comité considère que tous les efforts doivent être déployés afin de favoriser la présence de personnes enseignantes en philosophie dans les différentes étapes de vie d'un programme, notamment lors de l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme (ESP). En intégrant concrètement les cours de philosophie dans les programmes d'études, on permet aux personnes

étudiantes de mieux comprendre et de percevoir le sens de leur cours de philosophie dans l'ensemble de leur formation collégiale.

LES RECOMMANDATIONS

TABLEAU 16 : LES RECOMMANDATIONS LIÉES À LA SENSIBILISATION À LA SPÉCIFICITÉ DE LA PHILOSOPHIE

Problème	Recommandations	Conditions de mise en œuvre
Participation de la discipline philosophie au programme d'études.	28. Que la discipline philosophie soit intégrée dans l'ESP, notamment par l'évaluation des habiletés de la pensée.	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la présence de personnes enseignantes en philosophie dans les différentes étapes de vie d'un programme, notamment lors de l'élaboration de l'ESP. Sensibiliser les personnes enseignantes des programmes spécifiques à l'importance des habiletés de pensée.
	29. Que les départements de philosophie proposent des cours dans la formation spécifique de programmes d'études lorsque c'est possible.	<ul style="list-style-type: none"> Harmoniser le travail des comités de la formation générale et des comités de programme afin de faire une plus grande place à la philosophie dans la formation spécifique. Favoriser la présence de personnes enseignantes en philosophie dans les comités de programme.
Valorisation de la discipline.	30. Que le Ministère lance un appel pour la création de nouveaux CCTT et que les établissements, conjointement avec les départements de philosophie, proposent la création de CCTT en philosophie.	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser le développement de la recherche et la mobilisation des connaissances dans le domaine entre personnes enseignantes en philosophie, professionnels et professionnelles, et chercheuses et chercheurs universitaires.

Tableau 16 : Recommandations liées à la sensibilisation à la spécificité de la philosophie

CONCLUSION DU SOUS-COMITÉ DE PHILOSOPHIE

À titre de conclusion, le sous-comité tend à rappeler que tous les membres qui le composent sont des personnes engagées dans leur milieu d'enseignement, tant pour la réussite éducative des personnes étudiantes qui sont sous leur responsabilité, que pour la préservation, la justification et la présence vivante de la philosophie comme discipline de la formation générale au cégep. Elles croient aussi que l'enseignement de la philosophie au Québec est un facteur d'intégration sociale et de démocratisation des savoirs, en plus d'être une spécificité sociale et nationale qui ne trouve pas son équivalent à travers le monde.

Dans cet esprit, tous les membres du sous-comité de philosophie se sont engagés dans une réflexion de longue haleine qui visait précisément, par le partage de leurs connaissances, de leurs expériences et de leurs expertises, à trouver les solutions les plus praticables dans le réseau collégial pour améliorer la réussite éducative du premier cours de philosophie, mais aussi pour valoriser proprement la philosophie.

En ce sens, le sous-comité de philosophie souhaiterait rappeler les principes fondamentaux qui ont dirigé le consensus autour duquel les membres se sont entendus quant à l'analyse des problèmes et à la formulation des recommandations ci-jointes puis à leurs conditions de mise en œuvre :

- la reconnaissance institutionnelle et sociale de la spécificité de l'enseignement de la philosophie au Québec, ainsi que sa professionnalisation;
- le développement de formations de perfectionnement offertes aux personnes enseignantes au collégial, ainsi que le développement de formations et de recherches universitaires pour les personnes étudiantes qui se destinent à l'enseignement de la philosophie au collégial;
- l'apport essentiel de l'expertise des personnes enseignantes en philosophie au collégial;
- la mobilisation des personnes enseignantes et des départements de philosophie au collégial et à l'université pour soutenir la réussite éducative des personnes étudiantes et innover dans leurs stratégies pédagogiques;
- la sensibilité au contexte et à la réalité régionale des différents cégeps.

L'idée de la professionnalisation en enseignement de la philosophie fait partie de son histoire depuis la création des cégeps : comment devrait-on faire pour enseigner la philosophie, et en particulier les Grecs anciens, à des personnes étudiantes qui font leurs premiers pas aux études supérieures, et ce, afin de leur en permettre l'accès et de viser ainsi le développement de leurs plus hautes possibilités? C'est pourquoi le sous-comité de philosophie invite les personnes qui liront ce rapport à lire ou à relire ces ouvrages précieux qui témoignent des défis qui se sont transmis à travers l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Québec :

- *Pratiques de la pensée. Philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*, Liber : 2002.
- *L'apprentissage de la liberté : quatre décennies d'expérimentation philosophique au collégial*, PUL : 2010.
- *L'enseignement de la philosophie au cégep. Histoire et débats*, Kairos : 2015.

Le sous-comité de philosophie a été particulièrement sensible à la nécessité du développement de la profession enseignante en philosophie et a tenté d'en recommander les conditions essentielles. En effet, ce qu'analyse ici Jean-Claude Simard résume la préoccupation principale du sous-comité de philosophie, que M. Simard exprime lui-même plus tôt devant la « Nouvelle alliance pour la philosophie au collègue » (NAPAC) en 2009 :

Ainsi, parfois mis à mal par la polarisation politique et le militantisme de sa première époque, le soubassement psycho-philosophique qui a marqué depuis l'origine l'enseignement et la recherche est plus présent que jamais. En somme, si l'on considère : a) les transformations du domaine public et son nouvel accent éthique; b) l'attrition de la critique culturelle généralisée; c) le renforcement de la dimension méthodologique ainsi que de la formalisation du discours; d) le retour à une tradition plus classique et le recours aux philosophes professionnels; et enfin, d) l'extension remarquable de la recherche pédagogique; on peut parler d'une professionnalisation de la discipline axée en dernière analyse sur la méthodologie et l'éthique (*La philosophie au collège : quatre décennies d'enseignement et de recherche*, [Lettre à la NAPAC](#) : 2009).

Cette vision rassemble les objectifs du sous-comité de philosophie, mais il faut y ajouter le développement nécessaire des habiletés de la pensée du primaire au secondaire, jusqu'aux études supérieures. C'est pour cette raison que ses membres ont conçu les habiletés de la pensée comme un centre autour duquel s'articulent la plupart de leurs recommandations : le développement de celles-ci, sur les plans tant logique que dialogal, argumentatif et rédactionnel, leur semble le chemin de développement et d'apprentissage rendant possible la réussite des cours de philosophie.

CONCLUSION DU RAPPORT

Les grandes orientations que prennent les recommandations du groupe de travail se concentrent sur quatre axes :

- **la valorisation** de l'effet de la formation générale sur les populations étudiantes, en tant que vecteur d'intégration sociale et de saine participation citoyenne à la démocratie;
- **l'accès** aux études supérieures et la **responsabilité partagée** de l'apprentissage du métier d'étudiant et d'étudiante et des compétences langagières;
- l'amélioration de la perception et de la cohérence du projet de formation des cours de littérature de la formation régulière afin de remettre de l'avant **la formation de sujets-lecteurs**, les buts de la discipline et ceux de la formation générale, et afin de favoriser la **réussite éducative** des personnes étudiantes;
- **l'enseignement** des habiletés de la pensée essentielles à l'apprentissage de la faculté de philosopher en société et la consolidation professionnelle du métier de l'enseignement de la philosophie au Québec.

Ces axes structurent aussi les trois sous-sections regroupant les recommandations, lesquelles envisagent les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep en participant d'un tronc commun qui les alimente d'un même souffle : la langue française et la préservation de sa spécificité dans la culture québécoise. Or, les échanges d'expertises et les discussions du groupe de travail en vue de renouveler le regard que portent les personnes étudiantes sur leur transition aux études supérieures, ainsi que la manière dont les personnes enseignantes ont l'habitude d'apprécier leur « maîtrise » de la langue, ont conduit les membres à adopter une approche qui favoriserait davantage l'amour du français et son imprégnation continue dans la vie de tous les jours. Pour favoriser l'atteinte de cet ultime idéal, le groupe de travail considère que la manière d'enseigner et d'évaluer la langue française au cégep devrait s'orienter vers le développement global des compétences langagières, dans des contextes d'évaluation qui ne pénalisent pas seulement les personnes étudiantes en fonction du nombre de fautes que totalisent leurs essais langagiers, mais avant tout en leur permettant de cultiver un rapport à la langue qui les engage positivement vers son usage enthousiaste et son apprentissage continu.

Pour y arriver, il faut apprendre, et donc aussi enseigner le métier d'étudiant et d'étudiante. En effet, tant l'expérience respective des membres du groupe de travail que les consultations auxquelles il a procédé auprès des départements de littérature et de philosophie à travers la province démontrent clairement qu'une grande part des personnes étudiantes ne sont pas prêtes à répondre aux exigences que représente le métier d'étudiant et d'étudiante aux études supérieures. Dans ce contexte, il s'avère de la plus grande importance, pour conserver l'accès au cégep à toutes les personnes qui le souhaitent, peu importe leur condition préalable, que toutes les personnes enseignantes au collégial intègrent des méthodes pédagogiques éprouvées qui favorisent le développement des habiletés et des attitudes du métier d'étudiant et d'étudiante.

En ce sens, le groupe de travail est convaincu que l'ensemble de ses recommandations présupposent un engagement et une responsabilité, non seulement des personnes enseignantes dans les disciples de la littérature, de la philosophie ou de la formation générale, mais aussi de toutes les communautés des cégeps, autant que de toute la société québécoise. En effet, la création des cégeps, qui se distingue à travers le monde par sa formation générale, fut un choix que le Québec a fait pour son épanouissement. Par la démocratisation des savoirs rendant l'humain meilleur, il a souhaité rendre ses enfants plus libres en tant que personnes, plus conscients de leur inscription dans la citoyenneté et son histoire, et plus responsables envers les générations futures. L'enseignement de la littérature et de la philosophie est un pilier fondateur de ce projet d'envergure, qui est toujours en marche!

Afin d'entretenir sa vigueur, le groupe de travail se permet ici de conclure avec deux recommandations informelles :

- **aux personnes enseignantes en littérature et en philosophie**, le groupe de travail les invite à collaborer pédagogiquement et de façon interdisciplinaire entre elles, avec les autres disciplines de la formation générale ainsi qu'avec les divers programmes d'études, afin de maintenir et d'entretenir une forte solidarité dans l'atteinte des visées de la formation collégiale;
- **aux personnes étudiantes entrant au cégep**, le groupe de travail les invite à s'engager pleinement dans leur cours de littérature et de philosophie, même si ceux-ci leur apparaissent souvent d'emblée inutiles et « poussiéreux »; donner temps et efforts à l'étude de ces disciplines historiques ne permet pas seulement d'advenir à soi-même, mais aussi de découvrir de quelles poussières nous sommes constitués et où par quels vents elles pourraient bien se déposer.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES DES PARTIES COMMUNES DU GROUPE DE TRAVAIL

- Arendt, H. (1972 [1961]). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (traduit de l'anglais par un collectif de traducteurs). Gallimard.
- Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée : est-il indispensable d'être cultivé?* Flammarion.
- Baillargeon, N. (2023, 11 mars). La formation générale menacée. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/784906/chronique-la-formation-generale-au-cegep-menacee?>
- Beauchesne, C. (1997, mai). À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune [au collégial]? *Pédagogie collégiale*, 10(4), 5-6.
https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21049/beauchesne_claude_10_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beaumier, J-P., Vigneau P., Losier, L., Moisan, C. et Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études. Rapport synthèse. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1906978>
- Bourgault, S. et Perrault J. (dir.) (2015). *LE CARE. Éthique féministe actuelle*. Les Éditions du remue-ménage.
- Bourgault, S. (2015b). Repenser la « voix », repenser le silence. *LE CARE. Éthique féministe actuelle*. Les Éditions du remue-ménage, 163-186.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent] (2004, [1963]). Rapport, première partie ou tome 1 : les structures supérieures du système scolaire. Marcelle Bergeron.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent] (2004, [1964]-a). Rapport, deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire : A – les structures et les niveaux d'enseignement. Marcelle Bergeron.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent] (2004, [1964]-b). Rapport, deuxième partie du rapport ou tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire : B – les programmes d'études et les services éducatifs. Marcelle Bergeron.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent] (2004, [1966]). Rapport, troisième partie du rapport ou tome 3 : l'administration de l'enseignement. A – diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration. Marcelle Bergeron.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (1975). *Le collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2004). Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0445-AV-regard-programmes-formation-technique-sanction-etudes.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2014). Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial. Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales. Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2019). Les Collèges après 50 ans : regard historique et perspectives. Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2021). Formation ordinaire. Portrait de la formation collégiales : études et recherches. Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2022). *Formation collégiale. Expérience éducative et nouvelles réalités*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf>

Dassylva, M. (2004). Le modèle virtuel de l'institut tel que proposé dans le Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 49-65. <https://www.erudit.org/fr/revues/bhp/2004-v12-n2-bhp04656/1060689ar/>

Demers, Guy [dir.] (2014). Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale [Rapport Demers]. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Gouvernement du Québec. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>

Deshaies, C. B. (2013). *Fonds culturel commun et choix de corpus : un éclairage des pratiques de sélection des enseignants du collégial par la description de leurs représentations* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5936/1/M13207.pdf>

Fédération étudiante collégiale du Québec [FECQ] (2022). *Mémoire pour une réforme de la formation générale*. Commission des affaires collégiales de la FECQ. https://docs.fecq.org/FECQ/Mémoires_et_avis/2021-2022/Memoire-formation-generale_115eCo_Zoom.pdf

Fédération étudiante collégiale du Québec [FECQ] (2023). Avis sur les cours défis de la formation générale. Commission des affaires collégiales de la FECQ. https://docs.fecq.org/FECQ/Mémoires_et_avis/2022-2023/Avis-cours-defis_119eCo_Joliette.pdf

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Harvard University Press.

hooks, b. (2019, 2022). *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté* (traduit de l'anglais par Margaux Portron). Éditions Syllepse.

- Lacroix, J.-G. et al. (2008). Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature. Collège du Vieux-Montréal. https://cdc.qc.ca/parea/786962_lacroix_pratique_reflexive_vieux_montreal_PAREA_2008.pdf
- Levasseur, L. (2000). La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec. *Sociologie et sociétés*, 32(1), 197–211. <https://id.erudit.org/iderudit/001430ar>
- Marchand, J. (1994). Des devis ministériels... à l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 11-12. https://cdc.qc.ca/ped_coll/marchand_7_4.html
- Martin, Éric et coll. (2023, 9 mars). Contre la formation générale à la carte. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/784595/education-contre-la-formation-generale-a-la-carte?>
- Moutillet, P. (2021). *Plaidoyer pour une refonte pressante des cégeps*. Éditions Crescendo.
- Ministère de l'Éducation (1972). Cahiers de l'enseignement collégial 1971-1972. Renseignements Éducation physique, Langue et littérature, Philosophie, Mathématique, Anglais. Sciences de la santé. Techniques biologiques. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1974). Cahiers de l'enseignement collégial 1973-1974 : Renseignements Éducation physique, Langue et littérature, Philosophie, Mathématique, Anglais. Sciences et techniques humaines et administratives. Arts et lettres. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1978). *Les collèges du Québec : nouvelle étape : projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*. Service général des communications. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=146267
- Ministère de l'Éducation (1984). Cahiers de l'enseignement collégial 1984-1985. Renseignements généraux, disciplines, programmes professionnels. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. En vigueur de 1998 à 2012. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017). Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). Des collèges pour le XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau [Réforme Robillard]. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1561339>
- Ministère de l'Enseignement supérieur [MES] (2023). Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite. Version 2019. Document mis à jour en mai 2023. Gouvernement du Québec.

- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Acte Sud.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Flammarion.
- Rivard, Y. (2012). *Aimer, enseigner*. Boréal.
- Rivard, Y. (2019). *Le chemin de l'école*. Leméac.
- Rocher, Guy (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*. Association québécoise d'histoire politique et Lux Éditeur. 12(2), 117-128. <https://www.erudit.org/fr/revues/bhp/2004-v12-n2-bhp04656/1060694ar/>
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2014). *La pédagogie de la sollicitude : favoriser le bien-être*, sur le site TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/la-pedagogie-de-la-sollicitude/>
- Rousseau, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude. Troubles d'apprentissage : sensibilisation et intervention*. Septembre éditeur.
- Roy, R. (2005). Éduquer à la citoyenneté pour savoir vivre ensemble : l'apport de la philosophie. *Pédagogie collégiale*, 19 (2), 23-26. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21577/Roy_19_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Simard, J.-C. (1999). L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique. *Pédagogie collégiale*, 13 (1), 23-26. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/20982/simard_jean_13_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tronto, J. (2008). *Du care*. *Revue du Mauss*, 2(32), 243-265.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care* (traduit de l'anglais par Hervé Maury). Éditions La Découverte.
- Weil, S. (2021). *Étude pour une déclaration des obligations envers l'être humain*. Gallimard.

RÉFÉRENCES DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS

- Arendt, H. (1972 [1961]). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (traduit de l'anglais par un collectif de traducteurs). Gallimard.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425. <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm?ref=doi>
- Babin, J., Dezzuter, O., Goulet, M., Maisonneuve, L. et Association québécoise de pédagogie collégiale. (2011). Quelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement d'œuvres complètes dans les cours de littérature? Dans *Actes du 30^e Colloque de l'AQPC*, 43-52. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4107/309.pdf?sequence=1>
- Babin, Julie (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9782/Babin_Julie_PhD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Éditions De Boeck.
- Bascia, N. (2014, 8 novembre). The school context model: how school environments shape students' opportunities to learn. Dans *Measuring What Matters, People for Education*. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Quality-Learning-Environments.pdf>
- Bélec, C. (2018). Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial. Rapport de recherche PAREA. Cégep Gérald-Godin. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37392>
- Bélec, C. et Doré, R. (2022). Analyse des devis ministériels à la lumière des connaissances actuelles : proposition d'une lecture critique. *Correspondance*, 28(3).
- Bélec, C., Doré, R. et Chabot, H. (2023). *Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétence de la lecture*. Rapport PAREA. Cégep Gérald-Godin et Cégep de Drummondville.
- Bennacer, H., Darracq, S. et Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (ÉMCCE) ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 72, 85-100. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2006-4-page-85.htm?ref=doi>
- Blair, C. et Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure, development and psychopathology, 20, 899-911.
- Blaser, C. et P. Erpelding-Dupuis. (2011). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique, (1). https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf

- Blaser, C., R. Lampron et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure. ABLF Asbl* (3), 51-63.
- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Debeurme, G. (2022). 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. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- CAPRES (2020). Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur.
- Cellard, K. (2018). De la dissertation à la dissertation : réflexion sur l'évolution des devis ministériels de la formation générale en français. Tiré d'une communication présentée dans le cadre de la 1^{re} journée d'étude du LIREL. *L'enseignement de la littérature au collégial : et si on l'imaginait autrement*, organisée en partenariat avec le CRILCQ-UdeM, Carrefour des arts et sciences, Université de Montréal. <https://lirel.crilcq.org/wp-content/uploads/2020/10/cellard-journée-2018.pdf>
- Cellard, K. et Carrier Belleau, C. (2021). L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 : enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s de littérature au cégep. Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature. <https://lirel.crilcq.org/wp-content/uploads/2021/05/Enquete-sur-les-pratiques-enseignantes-Cellard-Carrier-Belleau.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation [CMEC] (2019). À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE. Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Canada : CMEC. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [MES] (2008). *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/collegial-engagement-etudiant-50-0457/>
- Conseil supérieur de l'éducation [MES] (2010). Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Québec : Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-05-regards-renouveles-sur-la-transition-entre-le-secondaire-et-le-collegial.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [MES] (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2016-2018. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [MES] (2021). *Formation collégiale. Expérience éducative et nouvelles réalités*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.

- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur. Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (116). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54153>
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19, 5-16. <https://journals.openedition.org/trema/1579>
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles du discours, *Lidil*, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L., Gemenne et D. Ledur (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3^e édition revue et actualisée. De Boeck Supérieur.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56.
- Dumortier, J.-L. (2006). Modestes propositions concernant un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication. *Enjeux*, 66, 71-88.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182-206. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-182.htm?ref=doi>
- Eco, Umberto (1985[1979]). *Lector in fabula*. Le livre de poche.
- Émond, B. (2017). Les réfugiés, dans *Camarade, ferme ton poste*. Lux.
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191, 71-84. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-71.htm?ref=doi>
- Fédération des cégeps (2021). La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs. Rapport du chantier de la réussite de la Fédération des cégeps. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep [FEQ-CSQ] (2021). Reprendre le chemin de l'égalité des chances. Rapport déposé dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur. https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2021/03/2021-149_BrochReussite_FEC_E4.pdf
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep [FEQ-CSQ] (2022). Un plus grand taux de réussite dans les collèges anglophones : vraiment? <https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2020/06/RéussitecomparéeFEC-vf.pdf>
- Fédération de l'enseignement collégial [FEQ-CSQ] (2023). Continuons à miser sur la formation générale actuelle. Avis sur les « cours défis » et la maîtrise *du français*. https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2023/06/Avis-FEC-CSQ-Cours-défis_VF.pdf

- Fédération étudiante collégiale du Québec [FECQ] (2022). Mémoire sur l'enseignement de la langue et l'Épreuve uniforme de français (EUF). Commission des affaires collégiales de la FECQ. https://docs.fecq.org/FECQ/Mémoires et avis/2022-2023/Memoire-EUF_118eCo_La-Malbaie.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [FNEEQ–CSN] (2021). Mémoire de la FNEEQ–CSN dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-02-23_Memoire-sur-la-reussite_MES_FINAL.pdf
- Gaudreault, M. M. et Normandeau, S.-K. 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. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://fedeccegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf
- Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O. et Babin, J. (2013). La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec. Dans S. Ahr et N. Denizot (dir.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Presses universitaires de Namur, 85-98.
- Hentsch, T. (2002). *Raconter et mourir. L'Occident et ses grands récits*. Éditions Bréal.
- Hérol, J.-F. (2019). Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité de l'élève en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 82-107. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2019-v45-n1-rse04867/1064607ar/>
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Éditions Gallimard.
- Knowles, M. (1973/1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation* (traduit par F. Paba) (p. 63-77). Les Éditions d'Organisation.
- Kozanitis, A. et Latte K. (2017) *Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature*. Conférence présentée lors du colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial ». Acfas. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34811>
- Kundera, M. (1993). *Les testaments trahis*. Éditions Gallimard.
- Lachapelle, G. et Pelletier, J. (2014). Harmoniser les pratiques d'évaluation du français : une entreprise fastidieuse menée dans un esprit d'équité. *Correspondance*, 19(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-heureux-dun-printemps-harmoniser-les-pratiques-devaluation-du-francais-une-entreprise-fastidieuse-menee-dans-un-esprit-dequite-.pdf>
- Laurier, M. (2021). Les enjeux en évaluation des compétences langagières. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(3), 5–28. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2021-v44-n3-mee07395/1093064ar/>

- Ménard, J.-S., Gingras, A. et Laurin, M.-F. (2022). *Rapport de la consultation « Pratiques en matière de langue française dans les cégeps »*. Réseau des répondants et répondantes du dossier du français, Carrefour de la réussite, Fédération des cégeps.
- Ménard, L. (2021). Apprendre à apprendre : stratégies d'apprentissage efficace et compétence d'autorégulation. *Pédagogie collégiale*, 34(3), 4-10.
- Ministère de l'Éducation (2009). Programme de formation de l'école québécoise : français, langue d'enseignement. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2022). Épreuve unique. Français, langue d'enseignement, 5^e année du secondaire. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire (1^{er} et 2^e cycle). Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017). Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Gouvernement du Québec.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Ministère de l'Enseignement supérieur [MES] (2023). Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Activites-mise-a-niveau-VF.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013). Marking Guide : Ministerial Examination of College English Language of Instruction and Littérature. Gouvernement du Québec.
- OCDE (2017). Les environnements d'apprentissage dans les établissements d'enseignement. *PISA 2015 Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools*. Éditions OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-ii/les-environnements-d-apprentissage-dans-les-etablissements-d-enseignement_9789264267558-7-fr

- OCDE (2004). Environnement pédagogique et organisation scolaire. *Education at a Glance 2004 : OECD Indicators*. Éditions OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2004/environnement-pedagogique-et-organisation-scolaire_eag-2004-7-fr
- Office québécois de la langue française (OQLF) (2018). Compétence langagière. Sur le site du Gouvernement du Québec. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26544248/competence-langagiere>
- Ouellet, S. (2005). Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français du collégial [mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/195/>
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Éditions du Seuil.
- Rivard, Yvon. (2019). *Le chemin de l'école*. Leméac.
- Roberge, J., Ménard, L. et Croteau, S. (2015). 101 moyens de motiver. *Pédagogie collégiale*, 29(1), 4-11.
- Roy, Max (2009). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Première partie : Le cours classique. *Correspondances*, 14(3).
- Roy, M. (2009). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Deuxième partie : La création d'un cours collégial (1967-1993). *Correspondances*, 14(4).
- Roy, M. (2009b). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Troisième partie : La réforme des programmes de 1993. *Correspondance*, 15(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/des-racines-et-des-ailes/la-reforme-des-programmes-de-1993/>
- Ruest, C. (2015). Modalités de correction et d'évaluation de la langue : réflexion du Réseau Repfran. *Correspondance*, 21(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-elog-de-legoportrait-modalites-de-correction-et-devaluation-de-la-langue-reflexion-du-reseau-repfran-.pdf>
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Seys, P. (2019). Pourquoi apprendre? *Les Tic de l'actu*. Musiq3-RTBF. Repéré à : https://www.rtbef.be/auvio/emissions/detail_les-tics-de-l-actu?id=11758, 2 min 53 s.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of educational research, 45, 89-125.
- Université du Québec. (2023, 22 juin). *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*. Sur le site de l'Université du Québec. <https://reseau.uquebec.ca/fr/initiatives/transitions-reussies-vers-les-etudes-superieures>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 161–178.

Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin. Dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.) *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. P. R. Pintrich, D. R. Brown, C. E. Weinstein.

RÉFÉRENCES DU SOUS-COMITÉ DE PHILOSOPHIE

- Argyris, C. et Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études rapport synthèse*. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29026>
- ELLAC – ELLAC – Enseigner la lecture littéraire au collégial. (s. d.). <https://www.ellac.ca/>
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Hebert, Y. et Péloquin, F. (1997). *Test diagnostique en argumentation rapport d'une recherche PAREA*. Cégep Joliette-De Lanaudière. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1393>
- Howe, R. (2017). *Le tableau d'analyse et de cohérence : pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35708>
- LabSEL. (s. d.). <http://labsel.cgodin.qc.ca/>
- Lemenu, D. et Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants? : Guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur*. De Boeck. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34530>
- Lepage, D., Beauchamp, G., Vaillancourt, R. et Bussières, L.. (2022) *Culture et citoyenn t  québécoise au primaire et au secondaire : pour une meilleure préparation à la philosophie au collégial*.
- Ministère de l' ducation (2022). *Programme provisoire Culture et citoyenn t  québécoise. Version pour les projets pilotes du secondaire*, réf. de mai 2023, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ_ProgrammeProvisoire_Secondaire.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2018). *Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite*. Gouvernement du Québec. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Activites-mise-a-niveau-VF.pdf>

- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2019). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Service des programmes et des affaires étudiantes, Direction de l'enseignement collégial, Ministère de l'éducation. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-preuniversitaires/Prescriptions-ministerielles-Oct2019.pdf>
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Moisan, R. (2011). *L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21816>
- Pascarella, E. T. (1999). The development of critical thinking: Does college make a difference? *Journal of College Student Development*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Development-of-Critical-Thinking%3A-Does-College-Pascarella/e41fcdd88dee0fa4c47d1fd1617d09e10a595377>
- Pascarella, E. T., Martin, G. L., Hanson, J. M., Trolan, T. L., Gillig, B. et Blach, C. (2014). Effects of diversity experiences on critical thinking skills over 4 years of college. *Journal of College Student Development*, 55, 86-92. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0009>
- Reid, F. P. et Paradis, J.-H. (1990). *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par leurs professeurs*. Collège d'enseignement général et professionnel François-Xavier Garneau. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/768>
- Ricard, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial*. Université du Québec à Montréal. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/2052>
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) (2018). Guide de l'utilisateur du système PSEP (version de janvier 2018). SRAM
- Simard, J.-C. (2009). *La philosophie au collège : quatre décennies d'enseignement et de recherche : Lettre à la NAPAC*. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/18350/JC-Simard-40-ans-de-phil-coll%25C3%25A9giale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie? *Rue Descartes*, 73(1), 22. <https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022>

ANNEXE 1 : SYNTHÈSE DES DONNÉES RECUEILLIES DANS LES CAHIERS DE CONSULTATION DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS

Le cahier de consultation du sous-comité de français du comité de travail sur les cours défis a été envoyé aux directions des études des cégeps en novembre 2022. La consultation portait sur les pratiques mises en place par les établissements et les départements afin d'améliorer la réussite des premiers cours de français. Il s'agissait d'une recension faite dans un esprit de pure collégialité réservée à l'usage unique du sous-comité. En aucun cas le sous-comité ne souhaitait évaluer les mesures; des commentaires concernant leur efficacité pouvaient être faits par les départements répondants si ces derniers le souhaitaient.

Le cahier de consultation a été transmis aux départements par les voies officielles du ministère de l'Enseignement supérieur, soit par le truchement des directions des études. En novembre 2022, 43 cégeps publics francophones (soit 45 départements, puisque les trois campus du Cégep régional de Lanaudière ont été consultés) et 17 collèges privés francophones ont reçu le cahier de consultation préparé par le sous-comité de français. Trente-six cégeps publics et deux collèges privés ont retourné les cahiers remplis, deux cégeps ont préféré remettre des lettres exprimant leur désaccord avec la démarche ou avec la notion de cours défis. Nous avons tenu compte de toutes ces réponses dans l'analyse qui a mené à nos recommandations.

La nature de la consultation ne permet pas d'en faire une lecture quantitative précise. En effet, les établissements étaient invités à faire connaître les mesures ou pratiques mises en place au cours des dernières années. Certaines pratiques bien implantées depuis plus longtemps sont peut-être ainsi passées sous le radar. De même, les cahiers de consultation ont été remplis par les départements. Il est possible que des mesures prises en charge, par exemple, par l'organisation scolaire uniquement, n'aient pas trouvé leur place dans les cahiers.

Néanmoins, les résultats de cette consultation témoignent d'une très grande vitalité et d'une inventivité indéniable. Bien que les analyses quantitatives soient plus ou moins envisageables, nous avons tout de même pu faire une analyse qualitative qui nous a permis de faire ressortir huit grandes catégories (et une catégorie « autres ») de mesures déployées par les cégeps. Ces catégories seront décrites et détaillées ci-dessous.

Pour faciliter l'analyse, nous avons déterminé les échelons suivants :

- 1 à 5 = peu de départements ou d'établissements
- 6 à 10 = quelques départements ou établissements
- 11 à 17 = plusieurs départements ou établissements
- 18 et plus : une majorité de départements ou d'établissements

Centres d'aide en français (CAF)

Tous les cégeps qui ont participé à la consultation ont mentionné avoir un centre d'aide en français actif, qui offre à la population étudiante des suivis pour l'amélioration de la langue. Nous avons regroupé sous cette appellation tous les centres d'aide en français qui sont des mesures permanentes, que les suivis offerts soient individuels ou en petits groupes, par des tuteurs ou des tutrices étudiantes, des enseignants ou enseignantes ou des spécialistes de la langue. Ces mesures d'aide sont proposées à l'extérieur de la classe et permettent aux élèves de recevoir un enseignement explicite de la langue, même lorsqu'ils ne suivent pas un cours de français.

Même si cette mesure est très répandue, plusieurs cégeps déplorent un manque de ressources qui ne permet pas d'offrir du soutien à tous ceux et celles qui en auraient besoin.

Parmi les particularités de pratiques mentionnées par différents cégeps, l'on note l'offre d'ateliers préparatoires à l'EUF, de capsules ponctuelles, d'une aide spécifique pour les élèves allophones, d'aide à la correction des travaux – dans certains cégeps, avant la remise, dans d'autres comme retour sur des travaux corrigés. Plusieurs cégeps offrent aussi des services de « brigades volantes ».

Un souci récurrent : celui de rejoindre toutes les populations, par exemple en offrant de l'aide dans tous les campus associés à un cégep. Un seul établissement a fait mention de frais pour les suivis (10 \$ par session).

Centres d'aide en littérature ou en littératie (CAL)

Sont regroupées dans cette sous-catégorie les mesures permanentes qui offrent un suivi individuel ou en petits groupes afin d'améliorer les compétences en lecture ou en littérature.

Ces centres d'aide sont beaucoup moins fréquents dans les cégeps (seulement 5 mentions), alors que des mesures d'aide diverses sur le même sujet (ateliers, capsules, capsules vidéo, par exemple) sont mentionnées dans au moins 13 cégeps.

Les formules des CAL varient d'un cégep à l'autre. Dans certains cas, ils sont réservés à la population étudiante inscrite dans certains cours de français (101 et 102, par exemple), ou qui bénéficie de mesures adaptées, alors que dans d'autres, ils sont offerts à toute la population étudiante, qu'elle suive un cours de français ou non.

Les sujets abordés dans ces centres d'aide sont aussi variés, allant de l'acquisition de certaines compétences liées au métier d'étudiant et d'étudiante jusqu'à la révision de notions d'analyse littéraire.

MESURES D'AIDE À LA RÉUSSITE

Dans les mesures d'aide à la réussite, nous avons identifié tant les mesures offertes par les centres d'aide que les mesures offertes par les départements. Nous y avons regroupé toutes les formes d'ateliers, le tutorat, l'encadrement individuel et les capsules vidéo.

Les ateliers en lecture et en littérature sont les mesures d'aide les plus souvent offertes par les cégeps. Peu de cégeps mentionnent offrir aussi du tutorat pour allophones ou Autochtones, de l'encadrement EESH, des ateliers méthodologiques et des capsules vidéo. On remarque que ces mesures sont souvent plus ponctuelles parce que la mention « pratique cessée » apparaît plus régulièrement. Il nous semble probable que plusieurs ont été développées après l'injection des ressources EESH, du financement lié à la MGS ou des enveloppes rattachées au PARES. Elles sont donc développées pour répondre à un besoin précis et ne sont pas toujours renouvelées.

CLASSEMENT

Le financement des élèves qui suivent le cours de Renforcement en français est assuré en fonction d'un certain classement qui se fait d'emblée, soit celui de la MGS inférieure à 75 %. Néanmoins, plusieurs cégeps mentionnent dans les consultations un autre type de classement, le plus fréquent étant la consultation du résultat en français écrit au secondaire.

D'autres types de classement sont toutefois mentionnés. Dans certains cas, un nombre de groupe est déterminé au moment de faire les tâches et l'on remplit ces groupes avec les élèves les plus faibles ; dans d'autres cas, la provenance des élèves (population A ou B, programme d'appartenance, par exemple) détermine le classement. Un cégep mentionne aussi un test diagnostique qui permet de classer les élèves ayant une fréquence d'erreur de 1/12 ou moins dans un cours de Renforcement.

Finalement, un cégep mentionne que le classement à partir de la MGS ne mène pas à un cours de Renforcement, mais plutôt à un 104 de séquence inversée.

Reclassement

Dans d'autres cégeps, le classement ne se fait pas avant la première session ; on procède plutôt à un reclassement. Notre conception d'un reclassement implique un changement de cours, il ne s'agit donc pas de la reprise d'un cours dans un groupe ou d'une mouture spéciale du cours pour les doubleurs et doubleuses. Quatre cégeps mentionnent procéder à un reclassement.

Peu de cégeps ont mentionné faire un reclassement, mais neuf ont mentionné offrir des cours de Renforcement « post » (voir plus loin). Pour ceux qui ont admis d'emblée procéder à un reclassement en deuxième session, les critères de sélection mentionnés sont un échec au premier cours lié à la langue (double seuil) ou un classement individuel, fait par les personnes enseignantes, de toutes les personnes étudiantes qui ont échoué le premier cours.

Cette mesure suscite des commentaires positifs, puisqu'elle permet une moins grande stigmatisation en première session étant donné que toutes et tous sont inscrits d'emblée dans le premier cours de français. On remarque aussi que la gestion de la classe et la motivation des personnes étudiantes sont améliorées grâce au fait que le cours de Renforcement, lorsqu'il est suivi après un échec, est perçu comme nécessaire.

Tests diagnostiques

Une majorité de cégeps mentionne faire des tests diagnostiques pour mesurer la maîtrise de la langue, alors que peu font des tests diagnostiques pour évaluer les compétences en lecture.

Pour la maîtrise de la langue, nous avons considéré comme test diagnostique tout test qui permet le classement des élèves dans un cours particulier ou qui permet de les diriger vers le CAF. Les pratiques d'un cégep à l'autre sont très variées : le type de test varie, et les mesures qui sont liées à son résultat varient beaucoup aussi. Même les élèves ciblés (MGS faible, allophones, tous les élèves inscrits au premier cours...) par ce test ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre. Il est à noter que quatre cégeps mentionnent avoir cessé cette mesure, souvent parce qu'elle exige beaucoup trop de temps de correction.

Les tests diagnostiques évaluant les compétences en lecture sont beaucoup moins nombreux. Peu de cégeps les mentionnent ; un cégep indique qu'ils servent à préparer le contenu d'ateliers, mais peu de détails autour de ces tests sont livrés dans les consultations.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

À partir de la collecte de données, nous avons pu identifier différentes pratiques pédagogiques associées à la réussite du premier cours de français. Ces pratiques sont généralement le fait de décisions départementales et non d'initiatives personnelles isolées.

Corpus facilitant

Plusieurs départements ont mentionné avoir aménagé le corpus du 101 ou être en train de le faire ; toutefois, l'on remarque que la façon de faciliter l'entrée en littérature varie grandement d'un cégep à l'autre : division par genre, intérêt porté à la littérature québécoise, enseignement d'œuvres « coup de cœur », corpus orienté autour de la culture générale et populaire, textes contemporains, etc.

Contenu facilitant ou innovant

Sont regroupées ici toutes les pratiques visant à simplifier la matière enseignée ou à diminuer la surcharge dans laquelle place le cours de 101. Quelques cégeps ont mentionné ces mesures, mais les applications sont variées. On mentionne dans quelques cas le fait de limiter les compétences travaillées (seulement les deux premiers éléments de compétence, enseignement du développement seulement...), mais aussi des pratiques plus institutionnelles, soit l'ajout d'une cinquième heure ou des projets communs entre

Littérature et Philosophie. Les aspects qui reviennent le plus souvent sont les pratiques qui mettent de l'avant la lecture littéraire, l'écriture et la création.

Conception universelle des apprentissages

Les mesures inspirées de la conception universelle des apprentissages se retrouvent dans quelques cahiers de consultation. Ainsi, certains cégeps offrent le temps supplémentaire universel lors des évaluations, d'autres misent sur l'apprentissage par les pairs et les cercles de lecture. On note aussi l'enseignement explicite de la gestion du temps, de l'utilisation des dictionnaires et de l'autocorrection. Un cégep a même mis en place une plateforme numérique pour l'accès aux activités d'apprentissage.

Référencement des personnes étudiantes

Quelques cégeps ont mentionné avoir mis en place des mesures pour mieux diriger les personnes étudiantes vers les services ou les mesures d'aide qui leur conviennent (SAIDE, CAF, API, etc.).

Comité-matière

Même si cette pratique est sans doute répandue, peu de cégeps relèvent, dans le cadre d'une consultation sur les pratiques en place pour soutenir la réussite du premier cours de français, avoir formé des comités-matière, des groupes de réflexion, des rencontres ou des ententes entre les professeurs et professeures donnant un même cours.

Guides communs

Plusieurs départements font mention de guides ou de documentation commune, qu'il s'agisse de documents accompagnant le genre pratiqué (l'analyse littéraire ou la dissertation), le vocabulaire lié à l'analyse littéraire, la correction de la langue ou le métier d'étudiant et d'étudiante.

PRATIQUES ÉVALUATIVES

Plusieurs cégeps ont mentionné, pour améliorer la réussite dans le premier cours de français, avoir mis en place des mesures touchant les pratiques évaluatives. Ainsi, plusieurs départements ont mentionné avoir fait des aménagements au contexte d'évaluation pour qu'il soit facilitant pour les élèves. Une rédaction finale plus courte, plus de temps pour faire une rédaction, ou le fait de la faire à la maison, le droit d'utiliser tous les documents, l'augmentation progressive de la difficulté des différentes évaluations, une correction ciblée, l'aménagement de demi-journées pour « simuler » l'évaluation finale sont quelques exemples de mentions qui ont été faites par les cégeps.

Quelques cégeps ont mentionné avoir mis en place une épreuve finale commune, qu'il s'agisse de sujets communs ou de conditions de passation partagées.

Un seul cégep a mentionné l'attention particulière donnée à l'évaluation formative comme mesure visant l'amélioration de la réussite du premier cours de français. Peu de cégeps ont soulevé le fait de baliser les évaluations orales, le plus souvent pour les imposer.

Finalement, en ce qui concerne l'évaluation finale, quelques cégeps ont mentionné l'avoir revue, la plupart du temps pour accorder une valeur moins grande à l'évaluation finale (la faisant passer à 35 % ou à 30 % de la valeur de la note totale).

PRATIQUES LIÉES À LA LANGUE

Correction de la langue adaptée au premier cours de français

La non-maîtrise de la langue étant un facteur d'échec important dans le premier cours de français, plusieurs cégeps (17) ont indiqué avoir adopté une correction de la langue adaptée au cours de 101. On compile ici toute mention indiquant que la pondération associée à l'évaluation de la langue augmente en difficulté entre le 101 et les autres cours ou toute mention que cette évaluation a été adaptée au cours. Les adaptations varient, mais on retrouve fréquemment une modification à la valeur accordée au critère langue (25 % au lieu de 30 % de la note de l'évaluation, par exemple), une valeur moins grande accordée à chaque erreur (0,5 % en 101 et 1 % dans les autres cours) ou un ratio d'erreur dont la valeur varie d'un cours à l'autre. Un cégep fait mention de la possibilité de récupérer une partie des points perdus pour la langue. Un seul cégep mentionne des critères plus exigeants (40 % pour la langue en session, 50 % à l'évaluation finale). Un seul cégep mentionne faire une correction positive de la langue qui permet d'obtenir le total des points alloués à ce critère si la fréquence de fautes visée est atteinte.

Antidote

Nous avons relevé toutes les mentions d'un accès à Antidote de même que les différentes formations, quelle que soit leur forme, offertes dans les cégeps. Neuf cégeps seulement ont mentionné permettre l'utilisation du correcticiel. Quant aux formations Antidote, elles sont offertes dans presque autant de cégeps, mais leur forme varie : ateliers, encadrement, réponse à des questions. Dans certains cas, la licence Antidote est offerte par le cégep à toute sa population étudiante. Un seul cégep fait mention d'un enseignement du correcticiel intégré au cours de 101.

Ouvrages de référence linguistique

Encore une fois, quelques cégeps ont mentionné des mesures en lien avec les ouvrages de référence linguistique, qu'il s'agisse de les rendre disponibles à la population étudiante, dans les classes, par exemple, ou d'en obliger l'achat. Deux cégeps ont mentionné un abonnement au projet Voltaire.

Soutien programme

Nous avons répertorié ici toute mention d'activités faites en collaboration avec les programmes ou les départements pour soutenir l'évaluation de la langue, qu'il s'agisse d'activités pour soutenir le corps enseignant ou la population étudiante. Peu de cégeps ont mentionné ce type d'activités, mais on

remarque encore une fois leur grande diversité : collaboration avec les différents programmes, obligation de corriger la langue dans toutes les disciplines ou activités particulières liées à la langue ou à l'amélioration des compétences textuelles instaurées avec différents programmes.

Postcorrection

Peu de cégeps ont mentionné des activités de postcorrection, des activités qui permettent la révision de la langue une fois la correction faite par la personne enseignante. Les modalités associées à cette postcorrection varient : dans certains cas, il est possible de récupérer des points perdus, alors que dans d'autres, une portion de la note est réservée à l'autocorrection.

Pratiques communes d'évaluation de la langue

Quelques cégeps ont mentionné avoir adopté des pratiques communes d'évaluation de la langue, alors que deux indiquent que cette mesure est en cours de réflexion. On parle alors de grilles communes, de code correction unique ou de grammaire commune.

Double seuil

Quelques cégeps ont mentionné évaluer la réussite du cours 101 à l'aide d'un double seuil, contenu et langue. Un cégep a mentionné que ce double seuil permettrait un reclassement des élèves dans un cours consacré à la maîtrise de la langue. On note toutefois l'incohérence perçue de cette forme d'évaluation dans des cours où l'enseignement explicite de la langue ne fait pas partie des contenus essentiels.

COURS DE TRANSITION

Renforcement

Même si l'on suppose que la plupart des cégeps offrent un cours de Renforcement à l'arrivée au collégial, seulement sept font mention d'un cours de Renforcement offert en première session comme mesure favorisant la réussite du premier cours de français. À l'inverse, neuf cégeps mentionnent offrir un cours de Renforcement « post », soit un cours de Renforcement offert après un échec au premier cours de français. Quelques cégeps (six) offrent aussi un cours « jumelé », qui permet à la population étudiante ciblée de suivre le premier cours de français en même temps qu'un cours de Renforcement. Tant pour les cours de Renforcement « post » que pour le « jumelé », la pratique a été abandonnée dans quelques cégeps.

Séquence inversée

Près du tiers des cégeps qui ont répondu à la consultation mentionnent offrir une séquence inversée, soit le cours de formation propre au début du parcours collégial.

Cours particulier pour allophones ou Autochtones

Peu de cégeps mentionnent offrir des cours particuliers pour les populations allophones ou autochtones. Cette mesure est plutôt mouvante, puisqu'il y a autant de cégeps (deux) qui disent réfléchir à sa formule que de cégeps qui disent l'avoir cessée.

Formule spéciale

Finalement, plusieurs cégeps ont mentionné offrir des formules spéciales de cours, soit toute formule de cours adaptée à la première session. On note ainsi un cours spécial de deux heures sur les stratégies de lecture et d'écriture, un cours de français adapté, des cours spéciaux à l'hiver pour les personnes qui échouent (plusieurs formules mentionnées), l'utilisation de l'IT, du tutorat, de petits groupes, une cinquième heure ou même une sixième heure ajoutée au 101, etc. On remarque toutefois que la plupart des formules semblent s'adresser à ceux et celles qui ont échoué au premier cours de français et non aux élèves qui entament leur parcours collégial.

LOGISTIQUE DU COURS

Nous avons observé dans les cahiers de consultation différentes mesures qui concernent la logistique du cours : son horaire, la taille du groupe ou l'aménagement de la classe.

Dans les quelques cégeps qui ont mentionné ces mesures, les plus fréquentes sont les petits groupes et l'horaire facilitant. Toutefois, la notion de petit groupe varie : on parle d'un nombre maximal de 35 personnes étudiantes, de 30, de 20 ou même de 6 à 8 personnes étudiantes. Quant à l'horaire facilitant, on mentionne les cours le matin (ou pas en fin de journée) ou encore le jour de battement entre les deux blocs de cours.

Peu de cégeps mentionnent offrir un aménagement de classe particulier. Un seul affirme donner le premier cours de français dans un laboratoire informatique.

Un seul cégep mentionne la formation de binôme, soit le jumelage des élèves de première session avec des tutrices ou tuteurs plus expérimentés.

AUTRES MESURES

Certaines mesures mentionnées par les établissements s'inscrivent difficilement dans les grandes catégories précédemment mentionnées.

Publicité

Différents cégeps ont mentionné mettre en place des campagnes de promotion, qu'il s'agisse d'information accessible (grâce à des codes QR, par exemple) ou de tournées des classes.

Peu de cégeps ont mentionné comme mesure favorisant la réussite la formation des enseignants et enseignantes.

Finalement, quelques cégeps ont mentionné une **concertation** entre les différents services ou avec des enseignants et enseignantes du secondaire. On a aussi nommé le travail de formation des tuteurs ou tutrices par les personnes enseignantes.

ANNEXE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU QUÉBEC

LA LITTÉRATURE INSTITUTIONNELLE EN PHILOSOPHIE

- Beaumier, J.-P., Vigneau, P., Losier, L., Moisan, C. et Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études rapport synthèse*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29026>
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2018). *Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/cegep/services/programmes/activites-mise-niveau-reussite-cegep>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2019). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Service des programmes et des affaires étudiantes, Direction de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41059>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>

LES OUVRAGES DIDACTIQUES EN PHILOSOPHIE

- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Lavoie, M., Desmeules, L. et Association québécoise de pédagogie collégiale. Colloque annuel (30^e). (2010). Sherbrooke, Q. (2011). *Quand lire c'est comprendre la lecture de textes philosophiques*.
- Sasseville, M. (Éd.). (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Hawken, J. (2020). *Abécédaire de la philosophie pour enfants*. Presses de l'Université Laval.

LES THÈSES ET MÉMOIRES EN PHILOSOPHIE

- Desautels, L. (2005). *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29919>
- Martin, C. (2013). *Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers : influence de leurs enseignants* [essai, Université de Sherbrooke]. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1700>
- Perron Desmeules, C. (2020). *La compétence en philosophie au collégial : perspective enseignante* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7422/>
- Rivest, P. J. (2021). *Pour un enseignement de la philosophie déhiérarchisé, interculturel et interdisciplinaire au collégial : analyse d'une pratique particulière*. 198.
- Robert, R. (2018). *Par l'entremise d'une pratique réflexive, de quelle manière le professeur et l'étudiant inscrit en TREMLIN DEC peuvent-ils utiliser les TIC de façon éthiquement responsable pour renouveler et améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial?* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11845>

LES RÉCITS DE PRATIQUES EN PHILOSOPHIE

- ATOPOS : Des ressources pour décoloniser la philosophie et explorer des conceptions marginalisées – Éductive. (2022). <https://eductive.ca/ressource/atopos-des-ressources-pour-decoloniser-la-philosophie-et-explorer-des-conceptions-marginalisees/>
- Beauchesne, C. (2004). *À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune [au collégial]?* <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21049>
- Beaulieu, R. (2005). *Développer la pensée critique dans les cours de philosophie*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/4022>
- Bertet, D. (2018) *Du ciné à la philo : des activités clés en main pour susciter la curiosité et l'intérêt des étudiants envers les textes philosophiques* – Éductive. <https://eductive.ca/ressource/du-cine-a-la-philo-des-activites-cles-en-main-pour-susciter-la-curiosite-et-linteret-des-etudiants-envers-les-textes-philosophiques/>
- Brunet, A. et Depauld, A. (2020). *La caverne : un jeu pédagogique pour apprendre l'argumentation en philosophie* – Éductive. <https://eductive.ca/ressource/la-caverne-un-jeu-pedagogique-pour-apprendre-largumentation-en-philosophie/>
- Desharnais, F. et Thibeault, V. (2021). *Jeux de rôle en philosophie : engager les étudiants comme jamais auparavant* – Éductive. <https://eductive.ca/ressource/jeux-de-role-en-philosophie-engager-les-etudiants-comme-jamais-auparavant/>
- Desprès, P. (2015). *L'enseignement de la philosophie au cégep : histoires et débats*. Kairos.

- Desmeules, L., Dubois, S. et Blaser, C. (2013). *Développer les compétences en écriture dans le cours de philosophie 102*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21914>
- Ferland, G. (2014). *La philosophie vivante*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34346>
- Frenette, C. et Roy, C. (2022). *Dlibr : Débattre en ligne autrement – Éductive*. <https://eductive.ca/ressource/dlibr-debattre-en-ligne-autrement/>
- Grenier, V. et Lanoue, M.-F. (2021). *Des projets motivants utilisant les réseaux sociaux pour philosopher hors de la classe – Éductive*. <https://eductive.ca/ressource/des-projets-motivants-utilisant-les-reseaux-sociaux-pour-philosopher-hors-de-la-classe/>
- Houle, A. (2021). *De « technophobe à technophile » : apprivoiser les technologies grâce à la réalité virtuelle – Éductive*. <https://eductive.ca/ressource/de-technophobe-a-technophile-apprivoiser-les-technologies-grace-a-la-realite-virtuelle/>
- Inchauspé, P. (2002). *Pratiques de la pensée : philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*. Liber.
- Kingsbury, F. et Pelchat, M.-C. (2012). *Philosopher pour transformer le monde*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21848>
- Lamontagne, M. et Tanguay, M. (2022). *Un jeu d'évasion sur Genially (avec LearningApps) pour l'apprentissage de la logique – Éductive*. <https://eductive.ca/ressource/un-jeu-devasion-sur-genially-avec-learningapps-pour-lapprentissage-de-la-logique/>
- Loignon, G., Vigneault, G., Simard, G. et Ducan Hart, C. (2018). *Des ateliers de lecture et d'écriture comme mesure d'aide à la réussite des cours de philosophie*. <https://mobile.educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37486/loignon-et-al-31-2-2018.pdf>
- Loignon, G., Vigneault, G., Simard, G., et Ducan Hart, C. (2018). *Des ateliers de lecture et d'écriture comme mesure d'aide à la réussite des cours de philosophie*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37486>
- Robert, R. (2018) *Un cours de philosophie spécialement conçu pour les étudiants de Tremplin DEC – Éductive*. <https://eductive.ca/ressource/un-cours-de-philosophie-specialement-concu-pour-les-etudiants-de-tremplin-dec/>
- Roy, R. (2005a). *Citizenship education or learning to live together: The contribution of philosophy*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21624>
- Roy, R. (2005b). *Éduquer à la citoyenneté pour savoir vivre ensemble: l'apport de la philosophie*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21577>
- Simard, J.-C. (1999). *L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/20982>

Simard, J.-C. (2009). *La philosophie au collège : quatre décennies d'enseignement et de recherche : Lettre à la NAPAC*. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/18350/JC-Simard-40-ans-de-philo-coll%25C3%25A9qiale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Simard, J.-C. (2010). *L'apprentissage de la liberté : quatre décennies d'expérimentation philosophique au collégial*, PUL.

Tardif, H. (2005). *Créer des ponts entre la formation générale et la formation spécifique [au cégep], possible si l'on y croit!* <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21571>

Turcotte, P. (2009) *Les TIC pour faciliter le dialogue en philosophie* — Éductive. <https://eductive.ca/ressource/les-tic-pour-faciliter-le-dialogue-en-philosophie/>

Villeneuve, C. (2017) *Deux exemples d'innovation pédagogique en philosophie* — Éductive. <https://eductive.ca/ressource/deux-exemples-dinnovation-pedagogique-en-philosophie/>

LES RECHERCHES PAREA ET PERFORMA EN PHILOSOPHIE

Boisvert, J. (2004). *Pensée critique et programmes d'études au collégial. Examen de la formation de la pensée critique en Sciences de la nature, Design d'intérieur et Soins infirmiers*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1025>

Desautels, L. (2004). *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative de la situation actuelle : rapport de recherche*. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1024>

Gendron, D. et Provencher, M. (2003). *Philosopher au collège philosophie et rationalité : enquête sur la perception des étudiants*. Collège de Rosemont. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29339>

Hebert, Y. et Péloquin, F. (1997). *Test diagnostique en argumentation. Rapport d'une recherche PAREA*. Cégep Joliette-De Lanaudière. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1393>

Lacroix, J.-G., Audet, J., Claret, A.-M., Lachance, R., Rochon, S., Travers, N. et Vaillancourt, L. (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*. Collège du Vieux-Montréal. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1149>

Lacroix, P. J.-G. (s. d.). *Démarche de pratique réflexive au collégial*.

Lavoie, M. et Desmeules, L. (2010). *Quand lire, c'est comprendre : expérimentation et approbation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*. Cégep de Sherbrooke. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1395>

Tardif, H. (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en techniques d'éducation en services de garde*. Campus Notre-Dame-de-Foy. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1013>

LES ÉCRITS SUR LA PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Beaulieu, R. et Rimouski, AQPC (2005). *Développer la pensée critique dans les cours de philosophie*.

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/4022>

ELLAC – Enseigner la lecture littéraire au collégial. <https://www.ellac.ca/>

Howe, R. (2017). *Le tableau d'analyse et de cohérence : pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35708>

LabSEL. <http://labsel.cgodin.qc.ca/>

Leblanc, D. (2018). « *L'enseignement de la philosophie au cégep. Histoire et débats* ». Un ouvrage de Pierre Després, publié par les Presses de l'Université Laval (2015). <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37477>

Lemenu, D. et Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants? Guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/34530>

Loignon, G. et Loye, N. (2016). *L'évaluation en philosophie est-elle une loterie?*

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/34691>

Moisan, R. (2011). *L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants*.

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/21816>

Perron, L. (2015). Normand Baillargeon, Une histoire philosophique de la pédagogie. 1- De Platon à John Dewey, Poètes de brousse, Collection Essai libre, 2014, 224 pages. *Les Cahiers de lecture de L'Action nationale*, 9(2), 16-16.

Simard, J.-C. (2009). *La philosophie au collège : quatre décennies d'enseignement et de recherche*.

Simard, M.-A., Loignon, G. et Bourgault Bouthillier, I. (2018). *Quand la philo fait peur : liens entre le stress et la perception de la philosophie au cégep*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/36559>

Simard, M.-A., Loignon, G. et Bourgault Bouthillier, I. (2019). *Que mesurent vraiment les outils de dépistage en philosophie au cégep?* <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37423>

AUTRES ÉCRITS PERTINENTS

Brière, D., Filteau, N. et Laurin, G. (1996). *Le programme d'aide en philosophie au cégep Montmorency*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21071>

Chbat, J. (1978). *La méthode Lipman : une autre façon de voir l'enseignement de la philosophie*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21165>

Lévesque, G. (1993). *Enseignement de la philosophie [au collégial], formation fondamentale et intégration*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21310>

Marchand, J. (1994). *Des devis ministériels... À l'enseignement*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21137>

- Martineau, J.-F. (1989). *L'enseignement de la philosophie et l'approche-programme [au collégial]*.
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/21164>
- Reid, F. P. et Paradis, J.-H. (1990). *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par leurs professeurs*.
Collège d'enseignement général et professionnel François-Xavier Garneau.
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/768>
- Ricard, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial*. Université du Québec à Montréal. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/2052>
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie? *Rue Descartes*, 73(1), 22.
<https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022>
- Tremblay, R. (1995). *Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie*.
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/21089>

ANNEXE 3 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS LIÉES À LA FORMATION GÉNÉRALE

REVALORISER LA FORMATION GÉNÉRALE		
Problèmes	Recommandation	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)
Impact limité de la formation sur l'individu et sur sa société, formation d'individus incomplets. Vision économiste de l'éducation. Difficulté de transmission d'une culture générale. Place limitée des éléments de culture, des savoirs et de la connaissance, de la lecture et de la pensée critique dans l'éducation et dans la société en général.	1. Repenser la place de la culture humaniste et des arts dans la formation générale en les faisant valoir comme piliers fondamentaux de l'éducation et de l'enseignement collégial.	1.1 Renforcer la compréhension et la connaissance des visées de la formation collégiale dans les milieux que sont les cégeps, mais aussi dans les milieux secondaires et universitaires et dans la société. 1.2 Accroître l'apport des arts et de la création dans les disciplines de la formation générale.
Mise en doute cyclique de la valeur, de la pertinence et de l'existence de la formation générale.	2. Mener une campagne de communication sociétale pour valoriser la formation générale, réaffirmer sa valeur, sa place et la signification de ses composantes, afin de favoriser un réel changement d'attitude du grand public.	2.1 Inviter le politique et le milieu de l'éducation à promouvoir la formation générale et ses visées, à mettre de l'avant son sens et son impact sur la société.
Perception du caractère désincarné de la formation générale. Vision élitiste de la formation générale.	3. Transposer les visées de la formation générale hors de la classe (voir modification dans le texte).	3.1 Inviter les établissements et le personnel enseignant de la formation générale dans les cégeps à explorer d'autres contextes que celui de la classe, de l'espace public aux lieux culturels.
Conflits perçus entre formation générale et formation spécifique. Difficulté à envisager les problèmes contemporains dans toute leur complexité.	4. Briser les silos disciplinaires.	4.1 Inviter toutes les disciplines de la formation générale et de la formation spécifique à travailler davantage en collaboration. 4.2 Inviter toutes les disciplines à aborder la culture générale en coresponsabilité.
Difficulté pour les cégeps d'adapter la formation générale aux besoins de ses populations étudiantes ou aux visions institutionnelles. Difficulté pour les cégeps à opérationnaliser les mesures adaptées à ses populations étudiantes.	5. Repenser les paramètres de financement entourant la formation générale.	5.1 Inviter les collèges et le MES à repenser la façon de financer la formation générale de manière à favoriser les initiatives de son renouvellement.

Tableau 17 : Tableau synthèse des recommandations liées à la formation générale

ANNEXE 4 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS, LANGUE ET LITTÉRATURE

THÈME 1 : ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ET MAÎTRISE DE LA LANGUE : DES RESPONSABILITÉS PARTAGÉES		
ORIENTATION N° 1	Mettre en place un environnement éducatif adapté aux défis que pose la première session	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
1.1 Renforcer la préparation initiale à l'entrée au collégial et la formation au métier d'étudiant ou d'étudiante.	<p>1.1.1 Améliorer la concertation, la collaboration et le partage d'expertise entre les milieux secondaire et collégial.</p> <p>1.1.2 Définir les exigences d'entrée aux études collégiales dans le continuum de développement de formation des compétences essentielles.</p> <p>1.1.3 Soutenir l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans tous les cours de la cinquième secondaire et de la première année au cégep.</p> <p>1.1.4 Déployer dans tout le réseau des cégeps des formations d'initiation aux études supérieures pour sensibiliser les personnes étudiantes aux dimensions multiples du métier d'étudiant ou d'étudiante.</p> <p>1.1.5 Clarifier et promouvoir les rôles et les responsabilités des personnes étudiantes aux études supérieures.</p>	<p>Amélioration de l'arrimage avec le secondaire.</p> <p>Amélioration de l'acquisition de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pour la réussite en première session.</p> <p>Amélioration de l'enseignement en matière de métier d'étudiant ou d'étudiante.</p> <p>Diminution de la surcharge cognitive et des problèmes sous-jacents liés au choc de la transition.</p>
1.2 Augmenter le financement et l'indice dans le calcul de la tâche associés à la valeur de chaque personne étudiante de première session.		<p>Réponse aux besoins de contacts et d'encadrement plus élevés chez les personnes étudiantes en première session.</p> <p>Amélioration de la charge enseignante actuellement alourdie par les difficultés inhérentes à la transition et par le nombre trop élevé de personnes étudiantes par groupe.</p>
1.3 Offrir des contextes d'enseignement qui optimisent l'engagement et l'apprentissage dans les cours 601.	<p>1.3.1 Limiter la taille des groupes à 25 personnes.</p> <p>1.3.2 Prioriser des plages horaires qui facilitent la concentration et la persévérance au cours (soit un maximum de deux heures par jour entre 10 h et 16 h).</p> <p>1.3.3 Favoriser l'accès à des salles de classe actives et aménagées pour l'enseignement inclusif.</p>	<p>Adaptation des parcours et des cheminements aux divers profils étudiants.</p> <p>Adaptation du contexte de classe au développement de relations pédagogiques signifiantes.</p> <p>Mise en place d'un environnement favorable à l'inclusion.</p>

	<p>1.3.4 Proposer des grilles de cours allégées en première année pour mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes qui rencontrent des difficultés.</p> <p>1.3.5 Inciter les API et les programmes à soutenir la persévérance dans les cours de français et de philosophie de première session.</p>	Amélioration de l'engagement et de la persévérance aux cours.
1.4 Rehausser et harmoniser les ressources et les priorités en matière de soutien et d'aide à la réussite.	<p>1.4.1 Identifier promptement les facteurs de vulnérabilités des personnes étudiantes et les orienter dès l'entrée au collégial vers les cours et les activités favorisant la réussite, ou les mesures d'aide et les services adaptés à leurs besoins.</p> <p>1.4.2 Investir des ressources supplémentaires et spécialisées pour répondre adéquatement aux besoins grandissants et spécifiques (compétences langagières, littératie et stratégies d'apprentissage) des nouvelles populations étudiantes (ESH, EPG, EDA, allophones, Autochtones, etc.)</p> <p>1.4.3 Actualiser les rôles et les mandats des centres et des services d'aide à la réussite dans une perspective inclusive.</p> <p>1.4.4 Assurer une meilleure cohésion entre les pratiques et les mesures offertes par les programmes, la formation générale et l'établissement par souci d'efficacité tant pour la personne étudiante que pour l'établissement.</p> <p>1.4.5 Améliorer la collaboration réseau et le partage d'expertise.</p>	<p>Amélioration du classement des personnes étudiantes.</p> <p>Amélioration du diagnostic lacunaire et facilitation de l'offre d'aide.</p> <p>Augmentation des ressources et adaptation des formations pour répondre à la diversité des besoins des nouvelles populations étudiantes.</p> <p>Diminution du nombre de demandes d'accompagnement individuel non comblées.</p> <p>Meilleur alignement des interventions avec les difficultés observées en salle de classe.</p> <p>Meilleure utilisation des ressources et augmentation de l'efficacité.</p> <p>Diminution de la surcharge pour l'étudiant et l'étudiante.</p> <p>Prévention de l'absentéisme et de l'abandon.</p>
ORIENTATION N° 2	Modifier le rapport à la maîtrise de la langue et soutenir le développement des compétences langagières	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
2.1 Redéfinir la notion de maîtrise de la langue dans une perspective de développement continu des compétences langagières.	<p>2.1.1 Mandater un comité interordre pour préciser et harmoniser la notion de compétences langagières dans une logique de progression de manière à cerner les seuils minimaux d'attente.</p> <p>2.1.2 Inviter les personnes enseignantes de toutes les disciplines à envisager la maîtrise de la langue dans la perspective plus globale des compétences langagières et à adapter leurs interventions en conséquence.</p> <p>2.1.3 Mettre en place dans les cégeps une campagne visant à promouvoir une approche globale et constructive des compétences langagières au-delà de</p>	<p>Valorisation de la langue sous toutes ses facettes.</p> <p>Reconnaissance du fait que l'acquisition des compétences langagières se fait tout au long de la vie.</p> <p>Atténuation du choc de la transition secondaire-collégial.</p> <p>Clarification des attentes des différents ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire) quant aux compétences langagières.</p> <p>Répartition des attentes et des enseignements des compétences</p>

	l'approche punitive de la langue qui prévaut.	langagières attendues aux études supérieures selon une progression.
2.2 Traduire le principe de responsabilité partagée en matière de développement des compétences langagières par des mesures concrètes.	<p>2.2.1 Revoir les différentes PIEA (de même que les PRE et les PSD) de manière à mettre de l'avant la responsabilité de toutes les disciplines dans l'enseignement et la valorisation des compétences langagières.</p> <p>2.2.2 Inviter les programmes à inclure un niveau attendu de compétences langagières propres à leur discipline dans leur profil de sortie et répartir l'acquisition de ces compétences dans les cours de formation spécifique.</p> <p>2.2.3 Inviter tous les services proches des élèves (associations étudiantes, services aux étudiants, API, personnes qui interviennent directement avec eux...) à les sensibiliser à leur propre responsabilité dans l'apprentissage des compétences langagières.</p> <p>2.2.4 Inviter tous les membres du personnel des cégeps à contribuer au développement d'un rapport positif à la langue dans leur milieu.</p>	<p>Valorisation concrète des compétences langagières dans les études supérieures.</p> <p>Répartition de la responsabilité de l'enseignement des compétences langagières à l'ensemble de la communauté collégiale, à toutes les disciplines.</p>
2.3 Mettre en place les conditions pour offrir aux personnes étudiantes un parcours adapté à la diversité des profils de compétences langagières.	<p>2.3.1 Revoir les formules de financement afin que tous les élèves ayant besoin de soutien en matière de compétences langagières puissent y avoir accès.</p> <p>2.3.2 Améliorer l'identification des besoins et des profils de compétences langagières des personnes étudiantes.</p> <p>2.3.3 Diversifier l'offre de formules de manière à répondre à la diversité des besoins.</p> <p>2.3.4 Faciliter l'accès à ces formules.</p>	<p>Meilleure connaissance des besoins de la population étudiante.</p> <p>Diversification de l'offre de cours et de mesures d'aide, tant dans leur forme que dans leur déploiement dans le temps.</p> <p>Adaptation de l'offre de cours et de mesures d'aide aux besoins réels de la population étudiante, dans chaque établissement.</p> <p>Modification de la perception des compétences langagières (et des cours de français) comme un frein à la diplomation.</p> <p>Responsabilisation des personnes étudiantes quant à leur acquisition des compétences langagières par l'offre de choix d'une multitude de formules de cours et d'activités.</p>

2.4 Revoir la façon d'évaluer la maîtrise de la langue dans une perspective de valorisation et d'amélioration continues des compétences langagières.	<p>2.4.1 Adopter une correction positive et globale, qui prend en compte le contexte d'écriture, des compétences langagières par les personnes enseignantes de toutes les disciplines.</p> <p>2.4.2 Procéder à l'évaluation des compétences langagières dans des contextes variés et dans différentes situations échelonnées dans le temps.</p> <p>2.4.3 Harmoniser les pratiques institutionnelles d'évaluation des compétences langagières.</p>	<p>Amélioration du rapport à la langue française.</p> <p>Valorisation de la langue française comme langue vivante, commune, lieu de communication, mais aussi de pensée et de création.</p> <p>Soustraction du rapport à la langue d'une logique punitive.</p> <p>Développement d'une évaluation qui permette un jugement d'ensemble, échelonné dans le temps.</p> <p>Mise en évidence du fait que l'enseignement de la langue est intimement lié à l'enseignement de la littérature.</p>
---	---	---

THÈME 2 : LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT : LA CLASSE AU CŒUR DE LA RÉUSSITE		
ORIENTATION N° 3	Valoriser la littérature, les visées et les objectifs propres à la discipline	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
3.1 Axer davantage l'enseignement des cours 601 de la formation générale sur la lecture littéraire et le développement du sujet-lecteur, particulièrement en 601-101.	<p>3.1.1 Prioriser les éléments de compétence qui concernent la lecture littéraire et former les élèves à celle-ci.</p> <p>3.1.2 Prioriser l'étude d'œuvres complètes aux extraits, afin de favoriser le développement des habiletés de lecture littéraire.</p> <p>3.1.3 Multiplier les angles d'approches des œuvres ainsi que les activités formatives et sommatives qui les soutiennent.</p> <p>3.1.4 Accompagner le développement du sujet-lecteur en priorisant les stratégies qui engagent un dialogue de la personne enseignante avec les élèves, entre eux et l'altérité.</p>	<p>Augmentation de la cohérence entre la discipline et sa traduction en cours; corriger l'alignement pédagogique en ce sens.</p> <p>Soutien du développement des habiletés de lecture.</p> <p>Priorisation du développement du sujet-lecteur.</p> <p>Favorisation de la perception du sens de la littérature et de l'engagement des élèves aux cours 601.</p> <p>Affirmation de l'importance de la lecture littéraire comme compétence fondamentale à développer en littérature.</p>
3.2 Enrichir l'expérience de la littérature dans les cours 601 de la formation générale.	<p>3.2.1 Promouvoir la littérature comme discipline à part entière dans le parcours collégial et affirmer sa valeur dans le développement global d'un individu.</p> <p>3.2.2 Concevoir des plans-cadres qui permettent de réaliser des activités formatives et sommatives qui</p>	<p>Pleine valorisation de la formation générale dans les cours de littérature.</p> <p>Favorisation de la perception du sens de la littérature et de l'engagement des élèves aux cours 601.</p> <p>Affirmation de l'importance de la lecture littéraire comme compétence fondamentale à développer en littérature.</p>

	<p>engagent l'affectivité, la réflexivité et la créativité de l'élève.</p> <p>3.2.3 Encourager les sorties et les activités de médiation culturelles, notamment littéraires, en classe et hors classe.</p> <p>3.2.4 Favoriser et soutenir les initiatives permettant d'expérimenter la littérature avec d'autres disciplines.</p>	
ORIENTATION N° 4	Enrichir le cheminement et l'expérience éducative de la personne étudiante dans ses cours de français	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
4.1 Inviter les départements responsables des cours 601 de la formation générale à définir un profil de sortie local.	<p>4.1.1 Concevoir un profil de sortie* cohérent avec l'expertise présente dans les milieux (collèges, départements) ainsi qu'avec les valeurs et les visées de la discipline.</p> <p>4.1.2 Circonscrire un profil de sortie clair et réaliste par rapport aux heures d'enseignement-apprentissage réellement disponibles³⁷ ainsi que par rapport aux réalités des populations étudiantes.</p> <p>4.1.3 Orienter les plans-cadres ainsi que le choix des méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage vers ce profil de sortie.</p> <p>4.1.4 Explorer les possibilités de collaboration avec les différentes disciplines et les divers programmes et leur contribution au profil de sortie.</p>	<p>Alignement pédagogique des cours de la formation générale sur un projet de formation explicite autre que la préparation à l'EUF.</p> <p>Clarification du projet de formation pour les milieux, cela afin de faciliter...</p> <ul style="list-style-type: none"> la perception du sens de la formation pour les personnes étudiantes; la collaboration et le partage de pratiques dans les départements des cours 601; la collaboration avec les autres départements et programmes. <p>Étayage des apprentissages entre les différents cours afin d'alléger la pression exercée sur le corps professoral responsable du cours 601-101.</p> <p>Valorisation de l'expertise des départements.</p>
4.2 Inviter les départements à revoir les contenus des cours 601 et leurs évaluations de manière à les concevoir dans une perspective de complexité croissante, entre les cours ainsi qu'à l'intérieur d'un même cours.	<p>4.2.1 Revoir les plans-cadres afin de rééquilibrer les apprentissages à faire en 601-101 par rapport aux autres cours.</p> <p>4.2.2 Revoir les plans-cadres et les plans du cours 601-101 de manière à alléger les contenus à enseigner en se centrant de manière prioritaire sur la compétence à atteindre (analyser un texte).</p> <p>4.2.3 Planifier les évaluations de manière à ce qu'elles soient structurées selon une logique de complexité croissante</p>	<p>Définition d'une cible d'apprentissages équivalente et raisonnable dans chaque cours afin de diminuer</p> <ul style="list-style-type: none"> la surcharge cognitive pour les élèves plus vulnérables; la charge des objets à enseigner pour les personnes enseignantes afin que celles-ci soient davantage en mesure d'octroyer du temps à la réalisation d'apprentissages approfondis et à l'encadrement des personnes étudiantes (voir recommandation 4.3). <p>Offre aux personnes étudiantes plus vulnérables du temps nécessaire pour qu'elles s'adaptent aux attentes liées au</p>

³⁷ On entend par rapport aux « heures d'enseignement-apprentissage réellement disponibles » le temps de formation qu'il reste des 60 heures des cours de la formation régulière et des heures de travail officiellement imparties pour le travail hors classe après la soustraction du temps qu'impliquent les évaluations faites en classe et la lecture des œuvres.

	entre les cours ainsi qu'à l'intérieur des cours eux-mêmes.	collégial et qu'elles acquièrent graduellement les habiletés plus complexes nécessaires à leur réussite. Encouragement de la persévérance et de l'engagement dans les cours de français.
4.3 Favoriser l'expérimentation et la mise en place dans les cours 601 de pratiques qui soutiennent la réussite éducative.	4.3.1 Au ministère de l'Enseignement supérieur : Diminuer les obstacles à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant la réussite éducative.	Observation dans leur réalité systémique des facteurs susceptibles de contraindre, de faciliter ou de limiter la mise en place de pratiques pédagogiques soutenant la réussite. Adaptation, dans une optique d'inclusion, des méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage à la diversité de la population étudiante. Adoption d'une attitude constructive quant aux apprentissages et à leur évaluation, notamment chez les populations vulnérables. Possibilité offerte à différents profils (cognitifs, sociaux, etc.) de vivre une expérience éducative qui suscitera leur engagement et leur intérêt. Augmentation des occasions de rétroactions mutuelles afin de construire une relation dialogique entre les élèves vulnérables et les personnes enseignantes. Adhésion des élèves au projet éducatif associé aux cours de français afin de limiter les abandons et les situations de plagiat. Limitation des apprentissages superficiels ou techniques et des situations où l'élève peut choisir une posture d'évitement des apprentissages afin d'offrir une expérience éducative signifiante.
	4.3.2 Aux établissements collégiaux : Soutenir les personnes enseignantes en instaurant des conditions qui permettront plus aisément la mise en place des pratiques qui soutiennent la réussite éducative.	
	4.3.3 Aux associations étudiantes, aux parents d'élèves, aux API et à toute autre personne susceptible de sensibiliser les élèves : Faire auprès des élèves la promotion active et formelle des responsabilités qui sont les leurs en contexte d'enseignement supérieur.	
	4.3.4 Aux personnes enseignantes : Expérimenter et mettre en place, autant que possible : a) des pratiques évaluatives favorisant le développement d'un rapport constructif à l'apprentissage; b) des activités d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'inclusion ainsi que l'engagement cognitif et comportemental; c) des pratiques permettant l'instauration d'une relation pédagogique bienveillante et favorisant le dialogue avec les élèves.	

Thème 3 : Mettre en place les conditions favorisant la mise en œuvre des recommandations		
ORIENTATION N° 5	Appuyer le développement professionnel des personnes enseignantes	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
5.1 Développer des formations adaptées aux besoins (disciplinaires, didactiques, pragmatiques) des	5.1.1 Développer des formations ancrées sur la réalité des cours 601 et portant sur... <ul style="list-style-type: none"> l'apprentissage en contexte de première session ou de transition (en cohérence avec l'orientation n° 1); 	Ouverture des perspectives d'amélioration continue des méthodes d'enseignement (et donc, de la formation des élèves) en français au collégial. Création des conditions pour favoriser la mise en place de l'orientation n° 4.

<p>personnes donnant les cours 601.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignement et l'évaluation de l'ensemble des compétences langagières dans le contexte spécifique du collégial (en cohérence avec l'orientation n° 2); • la lecture littéraire au collégial (en cohérence avec l'orientation n° 3); • les méthodes d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage favorisant la réussite éducative (en cohérence avec l'orientation n° 4). <p>5.1.2 Développer du matériel didactique ancré sur la réalité des cours 601 et portant sur les objets de formation précédents.</p>	<p>Sensibilisation des personnes enseignantes au PFEQ, au programme de français, langue d'enseignement, ainsi qu'aux méthodes pédagogiques et évaluatives préconisées au secondaire.</p> <p>Sensibilisation du personnel et rehaussement de son intérêt pour les interventions permettant d'atténuer le choc de la transition.</p> <p>Facilitation du transfert des formations dans les pratiques.</p> <p>Diminution de la charge d'adaptation pour les personnes enseignantes.</p>
<p>5.2 Créer, dans les établissements collégiaux, un contexte favorable au développement professionnel des personnes donnant les cours 601.</p>	<p>5.2.1 Attribuer des ressources par...</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'octroi d'un financement à des fins de formation et de développement pédagogique ayant pour effet une diminution concrète de la tâche des personnes enseignantes; • l'augmentation des budgets de perfectionnement. <p>5.2.2 Réserver dans l'horaire et dans la tâche des personnes enseignantes un temps pour des concertations disciplinaires de nature pédagogique ou didactique.</p> <p>5.2.3 Favoriser la mise en place de communautés de pratiques professionnelles ou de mentorat.</p> <p>5.2.4 Mettre en place des programmes de formation locaux susceptibles d'octroyer des crédits de formation universitaire.</p> <p>5.2.5 Rehausser l'intérêt pour la recherche en pédagogie, en didactique et en littérature par la valorisation et le soutien des initiatives individuelles ou collectives.</p>	<p>Mise en place des conditions pour la création d'un environnement capacitant, à savoir...</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Diminution des freins au développement professionnel par l'octroi de temps et de ressources suffisantes. ○ Mise en place d'un contexte logistique facilitant. ○ Mise à disposition, dans les milieux, de mécanismes de développement professionnel. ○ Valorisation de l'importance des initiatives pédagogiques, didactiques ou littéraires par le soutien, la reconnaissance et la diffusion des initiatives professionnelles et collectives.
<p>5.3 Inviter les départements responsables des cours 601 à s'engager, en tant que groupe, dans un plan de développement professionnel global.</p>	<p>5.3.1 Inviter les départements à identifier des sujets de formation, à planifier un calendrier de développement professionnel à moyen et long terme et à le mettre en œuvre en collaboration avec le soutien d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique.</p>	<p>Voir les recommandations des orientations n^{os} 3 et 4.</p> <p>Mise en place des conditions permettant de développer le pouvoir d'agir des départements.</p>

	<p>5.3.2 Former des comités de cours ou mettre en place des lieux ou des plateformes de partage de pratiques.</p> <p>5.3.3 En collaboration avec le CP et le Repfran local, assurer une veille scientifique et professionnelle afin de diffuser périodiquement dans les départements des synthèses de travaux et les sujets de réflexion en cours dans le réseau.</p>	
ORIENTATION N° 6	Revoir l'alignement des devis et de l'EUF par rapport à leurs objectifs respectifs	
Recommandations	Suggestions de mise en œuvre (sous-recommandations)	Logiques sous-jacentes
<p>6.1 Modifier les devis des cours 601 de manière à mettre l'accent sur le développement progressif des compétences essentielles à la réussite dans les cours de français, langue et littérature, soit les compétences en lecture littéraire ainsi que les compétences langagières avancées.</p>	<p>6.1.1 Reformuler l'énoncé de la compétence 4EFO de manière à intégrer la lecture littéraire et sa dimension participative.</p> <p>6.1.2 Alléger le contenu et le nombre d'éléments de compétence à maîtriser dans le 601-101.</p> <p>6.1.3 Revoir certains éléments de compétence des devis de toute la séquence de manière à favoriser un meilleur étayage entre les quatre cours 601.</p>	<p>Adoption d'une approche plus signifiante de la littérature.</p> <p>Augmentation de la cohérence entre la discipline et sa traduction en cours; corriger l'alignement pédagogique en ce sens.</p> <p>Amélioration de la perception du sens de la littérature et de l'engagement des élèves aux cours 601.</p> <p>Affirmation de l'importance de la lecture littéraire comme compétence fondamentale à développer en littérature.</p> <p>Diminution de la surcharge cognitive pour les élèves en contexte de première session.</p> <p>Diminution de la surcharge d'éléments à enseigner pour les personnes enseignantes.</p> <p>Amélioration de la progression graduelle des apprentissages, notamment ceux relevant...</p> <ul style="list-style-type: none"> • des compétences en lecture littéraire; • des compétences langagières, dans leurs dimensions textuelles et discursives, dans un continuum où la complexité des discours augmente graduellement, tant sur le plan du fond que sur celui de la forme. • des compétences langagières, dans leurs dimensions textuelle, discursive et linguistique, et des compétences de révision (métacognition, autorégulation).
<p>6.2 Inviter le Ministère à repenser le cadre d'administration, la forme et l'évaluation de l'EUF, afin que</p>	<p>6.2.1 Revoir la forme de l'EUF de manière à en faire une évaluation rigoureuse des compétences langagières (lecture et écriture) et du niveau d'atteinte des compétences et visées</p>	<p>Définition d'un alignement pédagogique des cours 601 de la formation générale plus cohérent avec les visées et objectifs de la formation collégiale, générale et de la discipline.</p>

<p>cette dernière se distingue du projet de formation des cours 601 de la formation générale.</p>	<p>de la formation collégiale, comme de la formation générale.</p> <p>6.2.2 Revoir la grille de correction et sa mise en œuvre dans une perspective plus globale d'évaluation de standards en matière de compétences langagières, notamment en ce qui a trait aux habiletés de lecture.</p> <p>6.2.3 Créer une compétence liée à la maîtrise de la langue, dont l'atteinte ferait partie des conditions préalables à la passation de l'EUF.</p>	<p>Valorisation de la formation générale par le biais de cibles et de compétences plus significantes.</p> <p>Association de cibles de compétences plus élevées et plus complexes à l'EUF.</p>
<p>6.3 Inviter le Ministère à actualiser ses indicateurs de performance des compétences langagières afin d'en faire une évaluation plus juste et rigoureuse, entre autres dans le cadre de l'EUF.</p>	<p>6.3.1 Définir la notion de maîtrise de la langue comme dimension des compétences langagières (voir orientation n° 2).</p> <p>6.3.2 Réfléchir, de concert avec les établissements et les personnes enseignantes, à la proposition de cibles claires en matière de compétences langagières, de l'entrée au sortir du collégial (voir orientation n° 2).</p> <p>6.3.3 Concevoir ces cibles de manière à impliquer l'ensemble des composantes de la formation : spécifique, générale, propre et complémentaire.</p>	<p>Actualisation de la notion de maîtrise de la langue comme dimension des compétences langagières.</p>

Tableau 18 : Tableau synthèse des recommandations du sous-comité de français, langue et littérature

ANNEXE 5 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU SOUS-COMITÉ DE PHILOSOPHIE

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
La compétence 4PH0 de la discipline philosophie		
Élaboration ou révision du plan-cadre du cours 340-101-MQ.	1. Que les départements élaborent ou révisent leur plan-cadre du cours par objectifs d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un guide d'élaboration de plan-cadre adapté pour la philosophie incluant des exemples. • Proposer des formations et un accompagnement sur l'élaboration de cours en philosophie par objectifs d'apprentissage. • Faire de l'élaboration du plan-cadre l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
<p>Équilibre entre l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage de l'acte de philosopher.</p> <p>Recherche sur les habiletés de la pensée ou la pensée critique au collégial.</p> <p>Arrimage entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> au secondaire et les cours de philosophie au collégial.</p>	2. Que les départements intègrent un objectif d'apprentissage associé à l'exploitation par les personnes étudiantes des habiletés de la pensée dans le plan-cadre du cours 340-101-MQ.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et définir les habiletés de la pensée associées à la compétence du premier cours de philosophie. • S'assurer qu'une concertation véritable s'opère avec le ministère de l'Éducation concernant les habiletés de la pensée qui devraient être acquises avant le cours 340-101-MQ, en particulier avec le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i>.
Pondération du cours 340-101-MQ.	3. Que le Ministère change la pondération 3-1-3 de la compétence 4PH0 du cours 340-101-MQ et la remplace par des unités.	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux départements de philosophie de déterminer la pondération du cours en fonction de leurs priorités ou orientations pédagogiques.
<p>Arrimage entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> au secondaire et les cours de philosophie au collégial.</p> <p>Méthodes pédagogiques adéquates pour argumenter dans le</p>	4. Qu'une concertation véritable s'opère avec le ministère de l'Éducation concernant les habiletés de la pensée qui devraient être acquises au secondaire avant le cours 340-101-MQ, en particulier avec le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i>.	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un comité de formation interordre entre le secondaire et le collégial composé notamment de personnes enseignantes en philosophie au collégial durant l'implantation du programme de CCQ. • Inviter des personnes enseignantes en philosophie au collégial à contribuer à l'élaboration de la version finale du programme CCQ et au projet Continuum de formation des compétences de bases du Ministère.

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
premier cours de philosophie.		<ul style="list-style-type: none"> Étudier la possibilité que les personnes détentrices d'un baccalauréat en philosophie reçoivent une autorisation de donner les cours de CCQ au secondaire à la condition qu'elles suivent une formation courte en pédagogie et didactique.
Les méthodes pédagogiques et les habiletés de la pensée pour l'enseignement de la philosophie		
Méthodes pédagogiques adéquates pour argumenter dans le cours 340-101-MQ.	5. Que les départements et les personnes enseignantes emploient des méthodes pédagogiques et des activités pédagogiques en adéquation avec l'élément de compétence menant la personne étudiante à produire une argumentation sur une question philosophique.	<ul style="list-style-type: none"> Accorder les ressources nécessaires permettant aux personnes enseignantes de se perfectionner sur des stratégies pédagogiques pour apprendre à philosopher. Respecter l'autonomie professionnelle dans le choix des stratégies pédagogiques. Approfondir les connaissances dans le domaine de la didactique de la philosophie, accélérer l'innovation, faciliter la résolution de problèmes et mutualiser les ressources pour accéder aux connaissances.
Développement des compétences en littératie des personnes étudiantes.	6. Que les personnes enseignantes intègrent des activités pédagogiques qui permettent de développer les compétences en lecture de textes philosophiques des personnes étudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer un test diagnostique en lecture adapté à la philosophie. Faire de la maîtrise de la langue une responsabilité partagée et favoriser des transferts de compétences. Développer et intégrer des méthodes d'enseignement explicite de la lecture en philosophie.
Les méthodes et les stratégies d'évaluation		
Intégration d'évaluations formatives dans le cours 340-101-MQ.	7. Que les départements et les personnes enseignantes en philosophie intègrent dans leurs plans-cadres et dans leurs cours des évaluations formatives mesurant l'acquisition continue et progressive des apprentissages, dont les habiletés de la pensée.	<ul style="list-style-type: none"> Diminuer significativement le nombre de personnes étudiantes par groupe et par personne enseignante. Déterminer les habiletés de la pensée qui doivent être maîtrisées par les personnes étudiantes. Établir en département des objectifs d'apprentissage en lien avec les habiletés de la pensée. Établir en département des critères de performance communs évaluant progressivement l'acquisition des habiletés de la pensée.
Évaluations progressives de la compétence.	8. Que les personnes enseignantes intègrent, dans leurs plans de cours, une évaluation progressive des apprentissages, en ce qui concerne tant la pondération que la difficulté, en vue de préparer l'épreuve finale.	
L'évaluation finale de la compétence.	9. Que les départements et les personnes enseignantes harmonisent leurs pratiques autour de la nature et du cadre de réalisation de l'épreuve finale : sa tâche, sa forme, son contexte de réalisation et les critères de performance.	

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
Évaluation concertée de la qualité de la langue propre à la discipline philosophique.	10. Que les départements et les personnes enseignantes intègrent dans les critères de performance une évaluation de la maîtrise du français autre que celle qui pénalise le nombre de fautes, afin de correspondre plus spécifiquement à l'aspect logique de la qualité de la langue dans le cours 340-101-MQ.	<ul style="list-style-type: none"> Apprécier la maîtrise du français suivant le contexte de réalisation de l'évaluation disciplinaire.
Le dépistage des étudiants et étudiantes		
<p>Habiletés en lecture et dépistage des personnes étudiantes à risque.</p> <p>Personne étudiante informée de ses forces et faiblesses en lecture.</p> <p>Pratiques variées des personnes enseignantes en philosophie en matière d'évaluation diagnostique.</p>	11. Que le Ministère finance un projet de recherche-développement d'un test diagnostique en lecture adapté à la philosophie.	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer dans le test diagnostique les déterminants personnels et sociaux des pratiques de lecture, comme les expériences personnelles et scolaires, et la connaissance ou le rapport à la discipline et à ses genres littéraires, afin d'avoir un portrait exhaustif du rapport à la lecture en philosophie des personnes étudiantes. Déployer le test de lecture dans un environnement numérique afin de permettre à la personne étudiante de recevoir une rétroaction instantanée sous la forme d'un bilan qualitatif personnel de ses forces et de ses faiblesses.
Prévention et adaptation avant le début des cours.	12. Que les établissements élaborent et produisent un tableau de bord des groupes-cours en 340-101-MQ constitués d'indicateurs anonymisés sur les caractéristiques scolaires et personnelles des personnes étudiantes inscrites au cours.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des applications de visualisations de données interactives avec une interface simple pour que les personnes enseignantes consultent les tableaux de bord des groupes-cours. Faire de l'élaboration et de l'utilisation de tableaux de bord en philosophie l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
Repérage, déclaration et suivi des personnes étudiantes au département et avec les autres personnes intervenantes du cégep.	13. Que les établissements mettent à la disposition des personnes associées à l'encadrement des personnes étudiantes en philosophie un environnement numérique partagé avec les autres personnes de l'établissement pour le repérage la déclaration et le suivi des personnes étudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Préciser la notion de confidentialité qui encadre la circulation des données nominales et des données relatives aux motifs de consultation, aux interventions effectuées, ainsi que la collecte de ces données et leur utilisation. Utiliser l'environnement numérique partagé pour documenter et comprendre les raisons de l'abandon du cours de philosophie.
L'encadrement des personnes étudiantes		
Recherche et mobilisation des connaissances sur la réussite et l'enseignement de la philosophie	14. Que soit instauré un programme d'actions concertées sur l'enseignement de la philosophie et des habiletés de la pensée pour favoriser le développement de la recherche et la mobilisation des	<ul style="list-style-type: none"> Établir un programme axé sur la résolution de problèmes d'ordre pratique et qui propose des occasions d'apprentissages et de développement personnel et professionnel aux personnes enseignantes en philosophie au collégial.

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
	connaissances dans le domaine entre personnes enseignantes en philosophie, professionnelles et professionnels, et chercheuses et chercheurs universitaires.	<ul style="list-style-type: none"> Recourir à différentes formes de recherche, comme des recherches-action, des recherches collaboratives, des recherches-développement ou des recherches-développement-formation permettant à des personnes enseignantes en philosophie, à des professionnelles et professionnels du réseau collégial et à des chercheuses et chercheurs à l'université de collaborer.
	15. Que soit instaurée une communauté de pratique en réseau sous la forme d'un réseau de répondants en philosophie au collégial pour approfondir les connaissances dans le domaine, accélérer l'innovation, faciliter la résolution de problèmes et mutualiser les ressources pour l'accès aux connaissances.	<ul style="list-style-type: none"> Que le Comité des enseignantes et enseignants en philosophie (CEEP) participe à l'élaboration et à la planification de la communauté de pratique. Financer un répondant en philosophie dans chacun des cégeps du Québec.
<p>Évaluation des besoins, de l'efficacité et de la pertinence des mesures d'aide à la réussite.</p> <p>Financement pérenne des centres d'aide à la réussite en philosophie.</p>	16. Que le Ministère et les établissements soutiennent financièrement de façon pérenne les centres d'aide de philosophie des différents cégeps et que soit créée une charge de responsable de l'encadrement des personnes étudiantes responsables d'assurer la coordination et la planification de l'aide à la réussite.	<ul style="list-style-type: none"> Instaurer et financer un responsable de l'encadrement des personnes étudiantes pour chacun des centres d'aide en philosophie afin d'assurer les fonctions de coordination, de planification et de concertation de celles liées à l'encadrement des personnes étudiantes. Élaborer un plan d'encadrement des personnes étudiantes en philosophie sur cinq ans comprenant des orientations et des mesures d'aide explicites et partagées par le département et ses membres enseignants. Instaurer dans les cégeps un mécanisme d'évaluation et d'amélioration en continu des mesures et des activités d'aide en collaboration avec les analystes, et conseillers et conseillères pédagogiques. Faire de l'évaluation continue l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
<p>Peu d'activités de formation ou de mesures d'aide intégrées dans la classe.</p> <p>Habiletés en lecture et dépistage des personnes étudiantes à risque.</p>	17. Que les départements de philosophie puissent créer un cours de Renforcement en philosophie, sous la forme d'une activité favorisant la réussite, adapté aux besoins des personnes étudiantes et aux caractéristiques de leur établissement.	<ul style="list-style-type: none"> Demander au Ministère de financer une recherche-développement d'un test diagnostique en lecture adapté à la philosophie. Identifier les personnes étudiantes à risques d'échouer au premier cours de philosophie dans l'établissement. Identifier la ou les compétences qui seraient associées au cours de Renforcement en philosophie et les autres éléments touchant la forme et l'organisation du cours. Assurer un arrimage entre le cours de Renforcement en philosophie et le ou les cours

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
		de Renforcement en français de l'établissement.
<p>Peu d'activités de formation ou de mesures d'aide intégrées dans la classe.</p> <p>Élaboration et révision des plans-cadres.</p>	<p>18. Que les départements ajoutent dans le plan-cadre local du cours 340-101-MQ une ou des orientations pédagogiques particulières inspirées de la pédagogie de 1^{re} session touchant les méthodes et stratégies pédagogiques, les enjeux didactiques à la discipline ou l'organisation et la planification du cours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diminuer le ratio étudiants/enseignant afin de faciliter la mise en œuvre des activités et des mesures en lien avec les orientations pédagogiques du plan-cadre local du cours.
L'organisation et la planification du cours		
<p>Place du premier cours de philosophie dans la grille des programmes d'études.</p>	<p>19. Que les établissements proposent, en collaboration avec les comités de programme et les départements concernés, une variété de cheminement de formation pour ses programmes d'études, touchant à la fois la durée et la séquence des cours de la formation générale et spécifique, comme des DEC 4 ans et des cours de Renforcement, pour offrir aux personnes étudiantes des conditions raisonnables de succès ou de diplomation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la participation et l'adhésion des disciplines de la formation générale dans l'élaboration de nouveaux cheminement de formation. Demander aux établissements (API) et aux comités de programme d'approfondir leur compréhension des phénomènes liés à l'abandon, à l'allongement et à l'interruption des études dans leurs programmes. Penser à restructurer les sessions des personnes étudiantes à risque pour éviter l'abandon des cours en philosophie. Porter une attention particulière aux personnes étudiantes des cheminement tremplin DEC, en particulier à la séquence des cours de la formation générale. Réfléchir aux conditions selon lesquelles un cheminement de formation pourrait être obligatoire pour certaines personnes étudiantes.
<p>Conception de cours qui retiennent l'attention de la personne étudiante, quelle que soit la durée des périodes de cours.</p>	<p>20. Que les départements et les cégeps déterminent la pondération du premier cours de philosophie de façon à accorder une plus grande place à la pratique de la philosophie, au moyen de contextes d'apprentissages où la personne étudiante peut appliquer des méthodes ou résoudre des problèmes sous la supervision de la personne qui lui enseigne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Demander au Ministère de changer la pondération 3-1-3 du cours de philosophie et de la remplacer par des unités.
<p>Reprise du cours 340-101-MQ et réussite éducative</p>	<p>21. Que le Ministère, les établissements et les départements travaillent conjointement à l'élaboration d'un cours de reprise ou de rattrapage du cours 340-101-</p>	<ul style="list-style-type: none"> Que le Ministère permette l'utilisation de la fonction d'Incomplet temporaire (IT) pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 % dans le cours 340-101-MQ et

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
	MQ pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 %.	<p>qui acceptent de suivre le cours de rattrapage en philosophie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que les établissements créent une version locale du cours 340-101-MQ pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 %. • Que les départements de philosophie se penchent sur l'utilisation d'une formule d'enseignement individualisée où la personne étudiante, pour consolider ses acquis d'apprentissage en philosophie, évolue à son rythme en étant accompagnée par une personne enseignante. • Que les départements de philosophie définissent dans leur PDEA les conditions d'accès aux cours de rattrapage en philosophie. • Que le Ministère et les établissements financent adéquatement la tâche enseignante des personnes qui donneront le cours de rattrapage pour les personnes étudiantes qui ont eu une note entre 50 et 59 % dans le cours 340-101-MQ. • Que cette proposition de cours ne soit pas considérée comme une formation manquante dans le cadre d'une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences de la formation continue.
Le soutien et la formation des enseignants et enseignantes		
Peu de formation en didactique de la philosophie.	22. Que soient intégrés des cours en didactique de la philosophie dans les baccalauréats et les maîtrises en philosophie.	<ul style="list-style-type: none"> • Financer la recherche en enseignement de la philosophie au cégep et à l'université. • Ouvrir des postes de professeurs et professeures universitaires en enseignement de la philosophie. • Développer l'offre de formation universitaire en enseignement de la philosophie au cégep. • Créer une chaire de recherche en didactique de la philosophie.
	23. Que des formations pertinentes sur la didactique, l'enseignement, l'apprentissage et l'exercice de la philosophie soient mises sur pied et offertes aux personnes enseignantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des formations de perfectionnement en enseignement de la philosophie au cégep. • Demander au FQRSC de mettre en place un programme de recherche-action ou d'action concertées en enseignement de la pensée critique qui se fait avec et par les personnes enseignantes en philosophie au cégep. • S'inspirer des Repfran pour créer des REPHI. • Former des conseillères et conseillers pédagogiques spécialisés en philosophie ou

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
		libérer une personne enseignante responsable de la pédagogie.
Peu de formation en didactique de la philosophie.	24. Que soit bonifiée l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes.	<ul style="list-style-type: none"> • S'inspirer d'un MIPEC pour créer un diplôme court en pédagogie. • Créer un programme court de deuxième cycle en enseignement de la philosophie au collégial. • Libérer les nouvelles personnes enseignantes pour qu'elles suivent une formation en didactique de la philosophie; intégrer cette formation au calcul de la tâche.
Peu d'espaces de discussion à propos de la didactique de la philosophie dans les départements.	25. Que soient créées des communautés de pratique en philosophie pour le partage et l'innovation pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> • Libérer des personnes enseignantes pour participer aux communautés de pratique et pour expérimenter des méthodes pédagogiques innovantes et en faire part au département. • Instaurer dans les règles de financement des cégeps une annexe budgétaire pour financer les communautés de pratique en philosophie dans les cégeps.
	26. Que les départements de philosophie se dotent de plans de la réussite.	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurer et financer un poste de responsable de l'encadrement des personnes étudiantes pour chacun des centres d'aide en philosophie afin d'assurer les fonctions de coordination, de planification et de concertation de celles liées à l'encadrement des personnes étudiantes. • Élaborer un plan d'encadrement des personnes étudiantes en philosophie sur cinq ans comprenant des orientations et des mesures d'aide explicites et partagées par le département et ses membres. • Instaurer un mécanisme d'évaluation et d'amélioration en continu des mesures et des activités d'aide en collaboration avec les analystes, et les conseillères et conseillers pédagogiques du cégep. • Faire de l'évaluation continue une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondants en philosophie.
Accès et utilisation des données sur la réussite.	27. Que les collèges dressent un tableau de la réussite pour le département, ainsi que des tableaux de bord spécifiques à chacune des personnes enseignantes, et consacrés uniquement à l'usage de la personne enseignante concernée.	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre disponible à chaque personne enseignante un tableau de bord qui lui permet d'avoir un aperçu des taux de réussite de ses cours depuis les dix dernières années. • Garantir que les tableaux de bord des personnes enseignantes restent confidentiels et que leur diffusion sera limitée à la personne concernée. • Créer un tableau de bord similaire pour le département, avec les données de réussite agrégées pour chacun des ensembles (101, 102 et 103).

PROBLÈMES	RECOMMANDATIONS	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE
La sensibilisation et la spécificité de la philosophie		
Participation de la discipline philosophie au programme d'études.	28. Que la discipline philosophie soit intégrée dans l'ESP, notamment par l'évaluation des habiletés de la pensée.	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la présence de personnes enseignantes en philosophie dans les différentes étapes de vie d'un programme, notamment lors de l'élaboration de l'ESP. Sensibiliser les personnes enseignantes des programmes spécifiques à l'importance des habiletés de pensée.
	29. Que les départements de philosophie proposent des cours dans la formation spécifique de programmes d'études lorsque c'est possible.	<ul style="list-style-type: none"> Arrimer le travail des comités de la formation générale et des comités de programme afin de faire une plus grande place à la philosophie dans la formation spécifique. Favoriser la présence de personnes enseignantes en philosophie dans les comités de programme.
Valorisation de la discipline.	30. Que le Ministère lance un appel pour la création de nouveaux CCTT et que les établissements, conjointement avec les départements de philosophie, proposent la création de CCTT en philosophie.	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser le développement de la recherche et la mobilisation des connaissances dans le domaine entre personnes enseignantes en philosophie, professionnels et professionnelles, et chercheuses et chercheurs universitaires.

Tableau 19 : Tableau synthèse des recommandations du sous-comité de philosophie