



Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire

Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture
Janvier 2008



Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire

Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture
Janvier 2008

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 07-01107

ISBN 978-2-550-52096-2 (Version imprimée)
ISBN 978-2-550-52097-9 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et archives nationales du Québec 2007

Québec, le 18 décembre 2007

Madame Michelle Courchesne
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

Madame la Ministre,

J'ai le plaisir de vous remettre le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture intitulé *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*.

Créé au printemps 2007, le Comité n'a pu véritablement entreprendre ses travaux qu'en septembre, puisque les derniers membres ont été désignés au début de juin, juste avant les vacances d'été du personnel enseignant. Malgré toutes les contraintes liées aux emplois du temps chargés des membres experts du Comité, nous avons tenu neuf journées entières de discussions auxquelles a assisté la très grande majorité des membres. Je tiens à les remercier sincèrement de leur totale disponibilité. C'est ainsi que nous avons pu tenir nos engagements initiaux et vous livrer une première version non révisée du rapport le 18 décembre, tel que promis.

Le Comité comptait parmi ses neuf membres des représentants du personnel enseignant, des conseillères pédagogiques, une coordonnatrice à l'enseignement général, un didacticien et des didacticiennes de français de même que la présidente de l'Association québécoise des professeurs de français. Malgré leurs divergences de vues initiales, tous les membres manifestaient une volonté commune qui coïncidait avec le mandat du Comité, soit améliorer l'apprentissage de l'écriture dans l'école québécoise. C'est cette communauté de vision qui explique que les recommandations du Comité aient été appuyées par tous ses membres, sans exception. Elles sont inévitablement le résultat de compromis; certains auraient souhaité que nos propos soient plus incisifs, d'autres auraient préféré que certaines recommandations soient plus en rapport avec les vues de groupes préoccupés par les questions liées à l'apprentissage de la langue. Quoi qu'il en soit, tous les membres sont très satisfaits des résultats de l'exercice auquel s'est livré le Comité.

Notre réflexion et toutes les recommandations qui en découlent répondent à une préoccupation maîtresse : comment soutenir l'élève dans le développement de sa compétence à écrire? Quels sont les gestes à accomplir pour mieux l'accompagner dans son apprentissage de l'écriture? Les pistes de solution que nous proposons partent également d'une prise de position initiale du Comité : il ne sert à rien de tout révolutionner. Il faut au contraire partir des ressources dont on dispose et de ce qui existe déjà, mais il faut impérativement renforcer les exigences auxquelles doivent être soumis tous les partenaires de l'enseignement, remettre en question certaines pratiques, renforcer la communication, d'une part, entre le ministère, les universités et le milieu scolaire et, d'autre part, à l'intérieur même de ces trois milieux, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture.

Compte tenu des échéanciers serrés que nous nous étions fixés, certains aspects de notre mandat n'ont été qu'effleurés. Le Comité juge que son travail et ses recommandations ne peuvent avoir de suites que si est créé un organisme permanent qui aura comme mandat à court et moyen terme de veiller au suivi de ses recommandations et, à plus long terme, de prendre les dispositions nécessaires pour que soit assurée la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Québec. La création d'un tel organisme se justifie, à notre avis, par l'importance du français comme matière et langue d'enseignement et par la place importante qu'occupe la langue française, « cette langue qui est le cœur de notre liberté et de notre identité » (Allocution du premier ministre du Québec, M. Jean Charest, lors de l'ouverture de la 1^{re} session de la 38^e législature, Assemblée nationale, le 9 mai 2007).

Le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture souhaite sincèrement que l'on donnera suite dans les meilleurs délais aux recommandations du rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Ses membres espèrent qu'enfin des gestes significatifs seront faits afin d'améliorer la maîtrise de la langue écrite de nos élèves.

Je tiens à vous assurer, Madame la Ministre, de notre entière collaboration dans la recherche de solutions pour améliorer la maîtrise de la langue française dans l'école québécoise.

Le président,



Conrad Ouellon

**MEMBRES DU COMITÉ D'EXPERTS
SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE**

Conrad Ouellon, président du Comité
Président du Conseil supérieur de la langue française

Aline Boulanger
Coordonnatrice à l'enseignement général, Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Olivier Dezutter
Professeur de didactique du français, Université de Sherbrooke

Carole Fisher
Professeure de didactique du français, Université du Québec à Chicoutimi

Daniel Germain
Enseignant de français au secondaire, Collège de Lévis

Michel Laurier
Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Pascale Lefrançois
Professeure de didactique du français, Université de Montréal

France Le Petitcorps
Conseillère pédagogique de français au primaire, Commission scolaire Marie-Victorin

Arlette Pilote
Présidente de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

Jocelyne Cauchon, secrétaire du Comité
Conseillère pédagogique de français au primaire, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marc-André Bédard a assuré la rédaction de ce rapport.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. LA COMPLEXITÉ DE L'ACTE D'ÉCRIRE.....	3
2. LES CONDITIONS POUR L'AMÉLIORATION DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE	6
2.1. LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES	7
2.2. L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE	8
2.3. LE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT.....	9
2.4. L'INTERVENTION DE L'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE ET DE LA SOCIÉTÉ	9
3. LES GRANDS AXES D'INTERVENTION	10
3.1. LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS.....	10
RECOMMANDATION N° 1.....	12
3.2. LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT	12
3.2.1. <i>La formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire</i>	14
RECOMMANDATION N° 2.....	14
3.2.2. <i>La formation initiale à l'enseignement secondaire</i>	15
RECOMMANDATION N° 3.....	16
RECOMMANDATION N° 4.....	16
3.2.3. <i>La formation initiale à l'enseignement en formation professionnelle au secondaire</i>	17
RECOMMANDATION N° 5.....	17
3.2.4. <i>La formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale</i>	17
RECOMMANDATION N° 6.....	18
3.3. LA FORMATION CONTINUE.....	18
RECOMMANDATION N° 7.....	20
RECOMMANDATION N° 8.....	20
3.4. L'IMPORTANCE DU RÔLE DES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES ET DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DANS LA FORMATION CONTINUE	20
RECOMMANDATION N° 9.....	22
RECOMMANDATION N° 10.....	22

II

3.5. LES CONDITIONS D'EXERCICE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE	22
RECOMMANDATION N° 11.....	23
RECOMMANDATION N° 12.....	23
RECOMMANDATION N° 13.....	24
RECOMMANDATION N° 14.....	24
RECOMMANDATION N° 15.....	25
RECOMMANDATION N° 16.....	25
3.6. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	25
3.6.1. L'évaluation au service de l'élève	26
RECOMMANDATION N° 17.....	26
RECOMMANDATION N° 18.....	27
RECOMMANDATION N° 19.....	29
3.6.2. L'évaluation au service du système	29
4. D'AUTRES FACTEURS À PRENDRE EN CONSIDÉRATION	
POUR L'AMÉLIORATION DE LA LANGUE ÉCRITE.....	29
4.1. L'EMBAUCHE DES FORMATRICES ET FORMATEURS UNIVERSITAIRES	29
4.2. LE PORTAIL INFORMATIQUE.....	30
RECOMMANDATION N° 20.....	30
4.3. LE RÔLE DE L'ORDRE COLLÉGIAL	30
4.4. LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES.....	31
RECOMMANDATION N° 21.....	31
CONCLUSION	32
RECOMMANDATION N° 22.....	32
ANNEXE I.....	35
RECOMMANDATIONS	35
BIBLIOGRAPHIE	39

Introduction

La réforme des programmes scolaires dont l'implantation s'est faite progressivement à l'ordre d'enseignement primaire et à l'ordre d'enseignement secondaire depuis la parution du rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, en 1996, a suscité, par son côté novateur, de multiples questions, voire des inquiétudes, dans la population en général, et en particulier chez les parents. La Commission d'étude sur l'avenir du français au Québec (commission Larose) mentionnait, dans son rapport paru en 2001, la position précaire dans laquelle se trouvait le français au Québec et la nécessité d'une solide formation de base pour les enseignantes et les enseignants de français. Dans la foulée de ce questionnement et devant les nombreuses prises de position rapportées par les médias, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis sur pied, en 2006, une table de pilotage du renouveau pédagogique visant à faire le point sur la réforme en cours. Parmi les problèmes constatés par ce groupe de travail dans son rapport final daté de décembre 2006, on note une faiblesse marquée des élèves du primaire en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances en français¹. On y souligne notamment que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés avec l'écriture. La Table de pilotage recommande donc de :

[...] constituer un comité d'experts indépendants en apprentissage du français, composé majoritairement d'universitaires, présidé par une personnalité ayant une crédibilité dans le domaine, ayant le mandat de formuler un avis accompagné de recommandations, sur la situation de l'apprentissage du français, langue d'enseignement au Québec, au primaire et au secondaire, plus particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation².

Mandat du Comité

Pour donner suite à cette recommandation, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a confié à un groupe de travail, au printemps 2007, le mandat de déposer un avis et des recommandations sur l'apprentissage du français écrit au primaire et au secondaire. Ce groupe de travail, appelé Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, était invité à faire des recommandations en fonction de différentes dimensions, à savoir :

- les résultats des élèves en écriture;
- les approches privilégiées par les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire;
- les exigences des programmes du primaire et du secondaire en écriture;
- l'incidence de l'utilisation des outils électroniques sur l'apprentissage.

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du renouveau pédagogique, décembre 2006*, Québec, Le Ministère, p. 114-117.

2. *Ibid.*, quatrième recommandation, p. 131.

Le mandat confié par le ministre s'étendait également à des aspects comme : la motivation des élèves, la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants, l'accompagnement des enseignantes et des enseignants, les mesures mises en place dans les écoles pour tenir compte de la qualité du français écrit, et les rectifications orthographiques³.

Une situation qui inquiète depuis longtemps

On fait souvent remonter les premiers cris d'alarme relatifs à la détérioration de l'apprentissage du français au Québec à la publication des *Insolences du Frère Untel* en 1960⁴. Toutefois, la lecture des quelques citations qui suivent nous permet de voir que les aînés se sont toujours montrés critiques envers la qualité de la langue utilisée par la génération qui les suivait. Qu'il suffise de citer quelques exemples⁵ :

[...] et malgré que je ne connaisse pas de paroisse où il n'y ait un couvent [...] cependant j'en suis encore à trouver, parmi toutes leurs élèves, une seule qui ait appris autre chose qu'à lire, et à écrire incorrectement le français [...].

Arthur Buies, 1867

Les enfants parlent mal [...] et ils rendent stériles, par leur insouciance, leur légèreté, leur manque de cœur, les meilleures leçons et les efforts les plus persévérants.

1^{er} Congrès de la langue française, 1912

On relève chez un grand nombre [d'élèves] [...] un mépris total des règles élémentaires de la syntaxe, voire de la grammaire.

2^e Congrès de la langue française, 1938

On a mille fois raison de déplorer que les élèves des classes supérieures ne sachent pas écrire, ainsi que la Fédération des commissions scolaires avait la courageuse honnêteté de le reconnaître à son dernier congrès.

Victor Barbeau, 1952

3. Mandat du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, note au ministre (SC-29324).

4. Jean-Paul DESBIENS (1960), *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme, 158 p.

5. Toutes ces citations sont tirées de Jacques MAURIS (1985), « La crise du français au Québec », dans *La crise des langues*, Québec, Conseil de la langue française, p. 42-43.

Les lacunes des élèves d'autrefois n'excusent évidemment pas celles constatées chez les élèves d'aujourd'hui, mais ces citations nous permettent sans doute de dédramatiser la situation actuelle en prenant conscience que certains adultes ont souvent tendance à idéaliser le passé en s'y référant comme à une norme mythique où tout était parfait, ou encore, qu'ils sont portés à confondre l'évolution inévitable de la langue avec sa détérioration. D'ailleurs, la situation n'est pas propre au Québec. Comme le fait remarquer J.-P. Bronckart, la crise du français « est une donnée permanente depuis l'instauration de l'instruction publique obligatoire dans les pays francophones⁶ ». Des articles récents parus dans des revues comme *Le Figaro* et *Le Nouvel Observateur* mentionnent que la crise de l'enseignement de l'écrit perdure et pose encore un problème social important en France⁷. Et ce problème n'est pas propre à la francophonie. Jacques Maurais, dans une étude parue en 1985, mentionne que des pays comme la Suisse, la Belgique et les États-Unis, notamment, sont aux prises avec une crise des langues⁸.

Modalités et méthodes de travail du Comité

Cependant, la qualité de l'enseignement du français est actuellement mise en cause par tellement de personnes au Québec qu'il est impossible d'ignorer le problème ou de tout simplement le minimiser en disant que l'apprentissage de la langue d'enseignement subit une crise non seulement ici, mais encore dans toute la francophonie, voire dans tous les pays occidentaux.

Les membres du Comité, après s'être entendus sur une définition de l'acte d'écrire, se sont attardés à cerner les besoins des élèves et du personnel enseignant dans le processus d'acquisition des connaissances en français. Ils ont ensuite défini des axes d'intervention en vue d'une amélioration de l'apprentissage du français, notamment en ce qui a trait à la langue écrite.

1. La complexité de l'acte d'écrire

En situation d'écriture, l'élève démontre sa capacité à mettre en œuvre les différentes composantes du processus d'écriture. Pour une situation de communication donnée, il mobilise les savoir-faire et les ressources de la langue qu'il juge nécessaires pour produire son texte. Au cours de ce processus, il doit sélectionner l'information pertinente, assurer l'organisation et la cohérence de son texte, utiliser les unités grammaticales et lexicales ainsi qu'orthographe convenablement, en ayant recours à des outils de référence en orthographe d'usage et grammaticale. Autrement dit, l'élève placé dans une situation d'écriture dont les enjeux sont bien précisés démontre ses savoir-faire et sa

6. Jean-Paul BRONCKART (1983), « Réformer l'enseignement du français; pourquoi? comment? », *Éducation et recherche*, n° 5, p. 9.

7. Martine BETTI-CUSSO *et al.* (2007), « École primaire. Les clés de la réussite », *Le Figaro*, n° 1402, p. 38-43; Guillaume MALAURIE *et al.* (2007), « Le scandale de l'illettrisme », dossier dans *Le Nouvel Observateur*, n° 2235, p. 7-17.

8. Jacques MAURIS, *op. cit.*

capacité à utiliser les connaissances qu'il a acquises sur l'organisation d'un texte, la formulation de phrases et l'orthographe tant lexicale que grammaticale.

La compétence en écriture, c'est beaucoup plus qu'écrire un texte sans faute. Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales. L'élève doit planifier sa démarche, mettre son texte en forme et le réviser. Il a donc beaucoup d'aspects à gérer en plus de la grammaire (voir schéma de la page suivante).

Processus d'écriture⁹

Orienter la production écrite en fonction de la situation de communication

L'intention, le destinataire, l'objectif, le sujet, le support...

Mobiliser les ressources de la langue et les savoir-faire pour élaborer des contenus et les organiser

- Rechercher et produire des idées.
- Réagir aux idées des autres (documents ou autre).

Assurer l'organisation et la cohérence de la production écrite en fonction du genre utilisé

- Planifier son texte par le choix d'un modèle d'organisation approprié à la situation de communication.
- Contribuer à la cohérence du texte en le divisant judicieusement en paragraphes et en utilisant à bon escient les marques d'organisation du texte.
- Employer les autres outils assurant la cohérence : mots, expressions servant à enchaîner les phrases, reprises d'information d'une phrase à l'autre, temps des verbes.

Utiliser les ressources grammaticales et lexicales

- Utiliser de manière appropriée les structures de phrases et les signes de ponctuation.
- Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.

Orthographier la production écrite personnelle

en respectant l'orthographe d'usage et les règles grammaticales. Savoir utiliser des ouvrages de référence en orthographe d'usage et grammaticale.

9. Adaptation d'un schéma sur le processus d'écriture (<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/077/question2.asp>).

Ainsi, au-delà de l'organisation et de la cohérence du texte, l'élève doit utiliser un code faisant référence à la grammaire, au lexique ainsi qu'à l'orthographe d'usage. Autrement dit, pour être « compétent » en écriture, l'élève doit avoir acquis des « connaissances » en ce qui a trait à la grammaire et au lexique. Il doit aussi reconnaître ses erreurs et utiliser des stratégies adéquates de révision et de correction. Il faut donc relier les termes *compétence* et *connaissances* tout en rappelant que le développement de la compétence à écrire est impossible sans l'acquisition du code linguistique. Une des conditions essentielles de la compétence à écrire est l'acquisition antérieure de connaissances touchant la grammaire, le lexique et l'orthographe d'usage.

Comment les élèves québécois s'en sortent-ils lorsque vient le moment d'évaluer leur compétence à écrire? Une étude longitudinale récente de la Direction générale de la formation des jeunes et de la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avec la collaboration du LABRIPROF de l'Université de Montréal¹⁰, portant sur les résultats de l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire de 2002 à 2006, semble indiquer que les élèves s'en tirent généralement assez bien pour ce qui concerne l'organisation et la cohérence du texte; elles et ils produisent également des textes de plus en plus longs. Toutefois, ces mêmes élèves éprouvent de sérieuses difficultés dans l'utilisation du lexique, de la grammaire et de l'orthographe.

2. Les conditions pour l'amélioration de la maîtrise de la langue écrite

Comment aider l'élève à mieux écrire? Pour ce faire, il faut l'accompagner et l'aider à construire ses connaissances et, si nécessaire, à ajuster ses représentations. Ce travail de longue haleine se déroule d'abord et avant tout durant les heures d'enseignement du français. Il s'effectue également hors des cours de français, mais toujours à l'école, par l'intervention de toutes les personnes responsables de près ou de loin de son éducation.

Toute la réflexion menée par le Comité est orientée par une préoccupation maîtresse. Comment soutenir l'élève dans le développement de sa compétence à écrire? Quels sont les gestes à accomplir pour mieux accompagner l'élève dans son apprentissage de l'écriture?

10. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007), *L'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire français, langue d'enseignement – résultats et perspectives*, 23 août 2007, Québec, Le Ministère, 28 p.

2.1. La construction des connaissances

Il est essentiel que l'élève soit engagé dans une entreprise d'apprentissage et que les activités qu'on lui propose soient au service de l'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant doit être présent non seulement pour faire acquérir des connaissances, mais également pour aider les élèves à organiser ces connaissances. Comme le suggèrent les spécialistes de l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant doit dès le début se préoccuper du transfert des apprentissages dans des situations concrètes de pratique¹¹.

Affirmer que toutes les pratiques doivent avoir des retombées sur l'acquisition des connaissances et qu'elles permettent de s'assurer que les connaissances sont véritablement acquises, amène évidemment à insister sur la nécessité pour l'élève d'avoir des stratégies adéquates de révision et d'évaluation de ses écrits. Encore ici, il y a lieu de se montrer imaginatif pour utiliser les méthodes qui contribuent le mieux à la réussite des élèves. Et nous ne parlons pas uniquement de la réussite en classe de français. En effet, la compétence à communiquer est un atout majeur pour la réussite dans toutes les disciplines.

Cela amène inévitablement à préciser que l'actualisation de la compétence à écrire se fait notamment par la mobilisation de connaissances sur la langue, et que l'acquisition de ces connaissances relève évidemment de la responsabilité première de l'enseignante et de l'enseignant du primaire ainsi que de l'enseignante et de l'enseignant de français à l'ordre d'enseignement secondaire. Mais les productions écrites doivent prendre plusieurs formes et ne se rédigent pas uniquement dans la classe de français. Ainsi, ce sont tous les intervenants et intervenantes dans l'apprentissage qui sont concernés par le développement de la compétence à écrire. De plus, comme le déclare le Programme de formation de l'école québécoise :

La maîtrise de la langue ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue. Dans toutes les disciplines, le fait de communiquer de façon appropriée en fonction des apprentissages effectués correspond à l'habileté à exprimer non seulement des idées, des émotions et des intuitions, mais aussi un questionnement, un raisonnement et une argumentation en utilisant le vocabulaire, les conventions et les codes particuliers à la discipline. En somme, si la maîtrise de la langue contribue aux apprentissages disciplinaires, ces derniers permettent en retour de l'enrichir par l'apport des disciplines¹².

11. J. TARDIF et A. PRESSEAU (1998), « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 108, p. 39-44.

12. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Programme de formation de l'école québécoise. Les compétences transversales*, Québec, Le Ministère, p. 52.

2.2. L'accompagnement de l'élève

Quand on dit que l'élève doit être accompagné, on fait évidemment référence à l'aide apportée par le personnel enseignant au cours des activités d'écriture ou des exercices plus formels d'apprentissage de la langue visant à faire acquérir les connaissances permettant de devenir compétent en écriture de même que pour convaincre l'élève de l'utilité de la connaissance du code linguistique.

Il existe plusieurs pratiques pour l'enseignement de la langue : analyse de phrases, exercices d'application de règles d'accord de toutes sortes, apprentissage de listes de mots pour acquérir des automatismes en orthographe d'usage, différentes formes de dictées, apprentissage de déclinaisons de verbes pour automatiser le système des conjugaisons, utilisation des correcteurs automatiques, entraide entre pairs, etc.

Peu de pratiques sont bonnes ou mauvaises en soi. Il s'agit de les utiliser intelligemment et à bon escient. Par exemple, s'il s'agit d'exercices, il faut privilégier ceux qui amènent à construire véritablement les connaissances ou ceux qui se rapprochent le plus fidèlement possible de véritables situations d'écriture. Si on utilise la dictée, il faut s'assurer que la correction aide à transmettre des connaissances que l'élève pourra ensuite transférer dans d'autres situations d'écriture, ou se préoccuper de permettre à l'élève d'expérimenter l'utilisation de certaines ressources comme le dictionnaire ou le correcteur orthographique.

L'élève doit écrire souvent, en produisant des textes de différente longueur, que ce soit en classe de français ou dans les autres disciplines. Pour devenir une scriptrice ou un scripteur compétent, il lui faut profiter de toutes les occasions d'écrire et de réfléchir sur son écriture. Ces contextes d'écriture peuvent devenir autant d'occasions d'appliquer les règles de grammaire apprises, d'utiliser les stratégies de révision et de correction correspondant à son profil de scripteur, d'apprendre de nouvelles règles en contexte, etc. Il faut s'efforcer de chercher les pratiques gagnantes qui, selon l'expérience, ont le plus d'effet sur les élèves.

L'élève a besoin de rétroaction, d'encouragement, il a besoin de voir ses progrès, de connaître le chemin parcouru et celui qu'il lui reste à parcourir pour une étape donnée. Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant est capital pour baliser et guider les apprentissages. Tout au long de ce lent processus d'acquisition des connaissances, il faudra être attentif à déceler les élèves à besoins particuliers pour pouvoir les accompagner et les aider à vaincre leurs difficultés afin qu'elles et ils puissent progresser non seulement dans l'acquisition du code, mais dans son utilisation adéquate dans les productions écrites. Cela nécessite une pédagogie de l'accompagnement et un très bon sens de l'organisation pour pouvoir bénéficier au maximum du temps imparti à l'enseignement; ce qui suppose qu'on doit choisir le matériel pédagogique (de base ou complémentaire) le plus adéquat possible pour que ces outils jouent leur rôle d'accompagnement.

2.3. Le soutien de l'enseignante et de l'enseignant

À l'ordre d'enseignement primaire, le temps qui doit être consacré à l'apprentissage du français varie selon les cycles. Au premier cycle, le temps imparti est de neuf heures par semaine, tandis qu'il est de sept heures par semaine aux deuxième et troisième cycles. À l'ordre d'enseignement secondaire, on parle de deux cents heures par année, à titre indicatif toutefois.

Si ces normes ne sont pas respectées, on peut craindre, particulièrement au secondaire, que les heures « perdues » en français ne soient jamais récupérées par les spécialistes des autres disciplines au cours d'activités d'écriture accompagnées. De plus, quand c'est le cas, le message envoyé par l'école ou la commission scolaire est pernicieux, puisqu'il peut être interprété comme une affirmation tacite que les heures consacrées à l'enseignement du français sont compressibles et non nécessaires à l'acquisition des connaissances en français.

En plus de la composante temps, il faut mentionner une foule d'autres facteurs essentiels pour épauler le personnel enseignant dans son travail d'enseignement de l'écriture aux élèves :

- fournir des programmes de français clairs et lisibles;
- soutenir l'aide à la formation continue;
- revaloriser la profession enseignante;
- favoriser les contacts avec les didacticiennes et les didacticiens et encourager la recherche-action;
- privilégier une organisation scolaire favorisant la collégialité de l'évaluation;
- soutenir le personnel enseignant dans sa démarche de développement de nouvelles pratiques pour l'évaluation des compétences;
- sensibiliser les enseignantes et enseignants des autres disciplines à leur responsabilité dans l'apprentissage de la langue et les former à intervenir en ce sens.

2.4. L'intervention de l'ensemble de l'école et de la société

Le français est une discipline scolaire, certes, mais il est aussi une façon d'être, de vivre, de se définir et de se distinguer. Au Québec, peut-être plus que dans les autres secteurs de la francophonie mondiale, la langue est perçue comme un patrimoine social identitaire transmis de génération en génération. Le fait que les jugements, les critiques, les suggestions fusent de partout en ce qui concerne l'enseignement du français, en dit long sur le degré de sensibilité de toutes les composantes sociales par rapport au français. On n'imaginerait pas, pour ne citer qu'un exemple, des discussions aussi passionnées sur l'enseignement des mathématiques.

Il ne faut pas croire cependant que les enseignantes et les enseignants du primaire ainsi que les enseignantes et les enseignants de français au secondaire sont les seuls à répondre de la qualité de la langue écrite des élèves. Ils doivent être soutenus par l'ensemble de l'école et par le monde scolaire en général, pour que la compétence à écrire se développe. L'élève doit se trouver dans un milieu où règne une grande cohérence. La compréhension que la langue est un moyen indispensable pour construire sa pensée, communiquer, se développer, et le souci constant de sa qualité, doivent être partagés par les responsables de l'enseignement de toutes les disciplines, par la direction de l'école et par l'ensemble des professionnels agissant dans le milieu scolaire. Autrement dit, écrire pour apprendre, cela vaut dans toutes les disciplines. En ce sens, tous les responsables de l'enseignement des autres disciplines sont appelés à travailler de concert pour utiliser l'écriture dans leur enseignement, afin d'assurer le développement de la compétence à écrire. Mais cela entraîne également comme corollaire que les responsables de l'enseignement des disciplines autres que le français doivent être soutenus, eux aussi, dans leurs interventions dans l'apprentissage de la langue.

De plus, si toute la société québécoise se sent concernée par l'enseignement du français, il en découle logiquement que toute la société doit appuyer le personnel enseignant dans sa tâche de transmission des connaissances en français. Nous avons parlé de l'école dans son ensemble, mais nous pouvons penser aussi aux parents, aux médias sous toutes leurs formes et aux autres composantes sociales qui, chacune dans sa sphère d'influence respective, peuvent contribuer à faire des jeunes du Québec de meilleurs locuteurs et locutrices et de meilleurs scripteurs et scriptrices.

3. Les grands axes d'intervention

Pour répondre plus efficacement aux besoins des élèves dans leur acquisition de connaissances afin de devenir des scriptrices et scripteurs compétents, les membres du Comité ont défini six grands axes d'intervention, à savoir : les programmes, la formation initiale à l'enseignement, la formation continue à l'enseignement, le rôle des conseillères pédagogiques et conseillers pédagogiques, les conditions d'exercice de la profession enseignante et, finalement, l'évaluation des apprentissages des élèves.

3.1. Les programmes de français

Un bon programme de français doit être concis, lisible, mettre en évidence les concepts essentiels, expliquer clairement le sens de la compétence à écrire, avec ses composantes. De façon plus concrète, il doit définir les responsabilités du personnel enseignant pour assurer l'apprentissage de l'écriture. Il doit aussi faciliter l'appropriation du contenu pour que le milieu l'accepte et adhère à la vision qui a présidé à sa conception et à sa rédaction.

- Il doit fournir des précisions sur la hiérarchisation des concepts, avec indication du cycle où ils doivent être maîtrisés.
- Il doit schématiser, en rapport avec le processus d'apprentissage, les liens entre l'acquisition des connaissances et les compétences à développer.
- Il doit établir la progression des apprentissages liés à la maîtrise de la langue dans le développement de la compétence à écrire.
- Il doit décrire le profil de sortie avec les connaissances attendues.
- Il doit retenir une terminologie linguistique uniforme dans toutes les composantes des programmes, tant au primaire qu'au secondaire.
- Il doit décliner la compétence à écrire à chaque niveau, en fonction de la progression dans les apprentissages.

Les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire n'ont pas été conçus ni écrits au même moment. La compétence à l'écriture se construisant et se développant tout au long d'une vie, *a fortiori* pendant toute la durée de l'expérience scolaire, on doit s'attendre à un haut degré de cohérence entre les programmes de chaque cycle et de chaque ordre d'enseignement. Cela peut aussi signifier que les notions, concepts et orientations du programme du secondaire sont connus et compris des enseignantes et des enseignants du primaire et inversement. Pour éviter qu'on ait parfois le sentiment que des concepts ont été ajoutés après coup dans les programmes sans qu'ils semblent faire corps dans leur structure, il devient nécessaire, après une réflexion qui s'est étoffée au cours des années d'écriture des programmes, de conceptualiser le contenu sur la langue, pour donner une meilleure cohérence à l'ensemble des contenus des programmes de français.

De l'avis des membres du Comité, il est nécessaire d'apporter à court terme certains réaménagements aux programmes : préciser les concepts et établir clairement la liste synthèse des connaissances essentielles à acquérir pour développer la compétence en écriture. Il y a également lieu de hiérarchiser les connaissances à transmettre et de mieux en présenter la progression par cycle, voire par année.

Les programmes revus à partir de ces aspects non seulement faciliteront le travail des rédactrices et rédacteurs de matériel de base et de matériel complémentaire, mais guideront efficacement l'enseignante et l'enseignant de français, en même temps qu'ils permettront aux parents et au public, idéalement, de saisir ce qu'on vise comme résultats dans l'apprentissage de l'écriture.

De l'avis du Comité, il y a donc lieu de réécrire trois pages du programme d'enseignement du français, à l'ordre primaire, traitant des connaissances, à savoir les pages 88, 89 et 90. Ce réaménagement devra préciser les connaissances essentielles et expliciter leur progression et leur hiérarchisation par cycle.

Le Comité est également d'avis que le programme d'enseignement du français à l'ordre secondaire doit être réaménagé de façon qu'y soit inclus un tableau des connaissances prioritaires qui doivent être acquises d'une classe à l'autre. Pour ce faire, on pourrait s'inspirer du programme de français de 1995 ou de tout autre document pertinent.

Recommandation n° 1

Comme le programme d'enseignement du français à l'ordre primaire et le programme d'enseignement du français à l'ordre secondaire ont été écrits par des personnes différentes à des époques différentes, le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette sur pied une seule équipe de rédacteurs pour procéder à leur harmonisation. L'écriture ultérieure du programme de cinquième secondaire devra s'arrimer à cette harmonisation.

En plus d'une représentante ou d'un représentant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'équipe de rédaction sera formée d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, de conseillères pédagogiques et de conseillers pédagogiques qui se sont appropriés les programmes de français ainsi que de didacticiennes et de didacticiens du français. Ces personnes seront nommées après consultation d'associations d'enseignants et d'universitaires. Il s'agira d'un groupe de travail, et non pas de personnes que l'on consulte tout simplement. Cette équipe pourrait également établir un profil de sortie en cinquième année du secondaire.

3.2. La formation initiale à l'enseignement

Les programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement sont établis en fonction des exigences du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. À la suite d'une recommandation favorable du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, ils sont approuvés par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et réévalués périodiquement.

Il est d'une importance capitale que les programmes universitaires de formation à l'enseignement assurent une formation de base solide, sans faire l'économie d'une maîtrise de la langue orale et écrite. Cela signifie que les futurs enseignants et les futures enseignantes « doivent communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante¹³ ». Ils doivent faire preuve de compétences communicationnelles propres à leur champ d'expertise et ils doivent être en mesure de soutenir les élèves dans l'apprentissage des connaissances en français de même que d'en évaluer l'utilisation dans les productions écrites.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a demandé au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement d'accorder une attention particulière aux mesures mises en place par les universités pour assurer la maîtrise du français par les futurs enseignants et les futures enseignantes. Le Comité a donné suite à cette demande dans son analyse de l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement depuis 2002. Il a d'ailleurs noté à deux reprises une amélioration des mesures liées à la

13. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001), *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, p. 139.

compétence langagière pour la langue écrite¹⁴. De plus, les universités québécoises francophones ont adopté une politique commune relative à l'évaluation et à la valorisation de la qualité de la langue dans les programmes de formation à l'enseignement. Cette politique prévoit que les étudiantes et les étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement devront avoir réussi le même test de français écrit avant l'inscription au troisième stage. Ce stage est le premier de ceux qui comportent une prise en charge autonome de la classe¹⁵. La réussite de ce test sera une condition de poursuite des études. En effet, les étudiantes et les étudiants ne pourront pas effectuer leur troisième stage aussi longtemps que l'épreuve n'aura pas été réussie et, après trois échecs, ils seront exclus de leur programme.

Il faut donc reconnaître tous les efforts faits par les facultés de sciences de l'éducation pour assurer, dans l'ensemble des programmes, la compétence en écriture des futurs enseignants et des futures enseignantes. L'imposition très prochaine d'un examen national mesurant la maîtrise de l'écriture de ces derniers répond à cette volonté. Il s'agit là d'un signal clair quant à l'importance accordée à la maîtrise de la langue dans leur formation.

De l'avis du Comité, cependant, cette exigence ne suffit pas en soi, puisqu'elle ne garantit pas la capacité à enseigner et à soutenir le développement des compétences relatives à la langue française, des compétences en écriture plus particulièrement. Cette capacité, à l'évidence, demande davantage de connaissances que celles manifestées par la réussite d'un examen national d'une candidate ou d'un candidat à l'enseignement. De plus, comme le soulignaient les professeurs Conrad Ouellon et Jean Dolbec en 1999, « les enseignantes et les enseignants doivent non seulement avoir une connaissance théorique des règles de la langue écrite, mais également les mettre en pratique dans toutes leurs productions écrites. À cet égard, ils jouent un rôle important de modèle pour leurs élèves et pas uniquement lorsqu'ils corrigent leurs copies¹⁶ ».

Les universités doivent donc demeurer très vigilantes dans l'application de leurs politiques de valorisation de la langue, en particulier en ce qui a trait à la maîtrise du français par tous les formateurs et formatrices. Cette vigilance pourrait notamment porter sur l'implantation systématique d'activités d'écriture accompagnées et pour lesquels une rétroaction est fournie, durant les quatre années de formation. Il y aurait également lieu de faire en sorte d'assurer que la maîtrise de la langue orale et écrite soit prise en compte dans tous les stages et qu'un soutien soit apporté pour que cette évaluation se déroule de façon adéquate.

14. COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (2005), *Rapport annuel 2004-2005*, Québec, Le Comité, 33 p.; *Id.* (2006), *Rapport annuel 2005-2006*, Québec, Le Comité, 39 p.

15. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Exigences des universités québécoises francophones en matière de maîtrise du français au premier cycle. Année 2006-2007*, Québec, Le Ministère, p. 1.

16. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001), *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*, op. cit., p. 71.

3.2.1. La formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Pour l'enseignement primaire, on forme des généralistes qui doivent enseigner plusieurs disciplines. Il n'en demeure pas moins un fait : c'est au primaire que l'élève acquiert les fondements de la langue, orale et écrite. Et l'enseignement des compétences à écrire et à lire, à notre sens, doit « primer » sur celui des autres disciplines parce que le français est plus qu'une simple discipline, mais aussi parce que la préoccupation du développement de la compétence langagière doit transparaître non seulement dans l'enseignement du français, ce qui est évident, mais également dans celui de toutes les disciplines du curriculum.

En conséquence, le programme de formation initiale, au préscolaire et au primaire, doit assurer un socle minimal de formation pour mieux préparer les étudiants et les étudiantes à l'enseignement de l'écriture sous toutes ses facettes. Cette exigence est différente de celle touchant l'obligation de compétence langagière personnelle des étudiantes et des étudiants.

Recommandation n° 2

Le Comité recommande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement de voir à ce que les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire accroissent les exigences générales pour l'enseignement du français, notamment en ce qui regarde le développement de la compétence à écrire des élèves.

Les universités doivent s'assurer de la présence dans les programmes d'un socle minimal permettant et aux futures enseignantes et aux futurs enseignants de développer :

- une compréhension des processus impliqués dans la lecture et l'écriture;
- une solide connaissance du français sur les plans de la grammaire, de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe ainsi que des connaissances appropriées sur l'organisation des textes;
- des habiletés didactiques, particulièrement sur les plans de la grammaire, du lexique et de l'orthographe, permettant de développer chez les élèves des compétences visées par le programme ministériel; la formation didactique inclut également les stratégies de révision et de correction d'une production écrite de même que la pratique de l'annotation comme moyen d'amener l'élève à progresser;
- une connaissance active des concepts faisant partie du programme ministériel et du métalangage à utiliser en classe;
- des conceptions justes relativement à la langue, notamment en ce qui concerne sa dimension sociale, les conditions de son apprentissage, la norme, les rapports entre l'oral et l'écrit;
- une expérience personnelle d'écriture et de lecture, par des pratiques intégrées dans les cours et les activités du programme.

Dans plusieurs programmes de formation, la prise en considération de ces exigences nécessitera sans doute la création de cours additionnels.

3.2.2. La formation initiale à l'enseignement secondaire

Ce qui a été dit précédemment sur la formation des enseignantes et des enseignants du primaire en ce qui touche l'importance des connaissances linguistiques et didactiques relativement à la grammaire, à la syntaxe, au lexique, à l'orthographe, à l'organisation des textes, etc., vaut évidemment pour les futures enseignantes et les futurs enseignants de l'ordre secondaire.

Les universités doivent donc s'assurer là aussi que leurs programmes permettent de préparer adéquatement les futurs enseignants et futures enseignantes de français à l'importante tâche qu'ils auront à assumer. En effet, bien qu'on ait affaire dans ce cas à des programmes comprenant plusieurs cours en langue et en littérature, les universités doivent néanmoins s'assurer de la pertinence de ces cours et de la place qui est faite à la formation didactique, particulièrement en grammaire.

Les futures enseignantes et les futurs enseignants des autres disciplines doivent également être sensibilisés à l'importance de la langue dans l'apprentissage de leur propre discipline. On doit donc leur donner l'occasion de développer les habiletés nécessaires pour accompagner leurs futurs élèves en écriture et en lecture dans leur discipline respective. Les stages de formation pratique à l'enseignement peuvent d'ailleurs fournir une excellente occasion de les sensibiliser à la responsabilité collective en ce domaine.

Il y a également lieu de rappeler à tout le personnel enseignant du secondaire déjà en poste sa responsabilité en ce qui a trait à l'enseignement de la langue. Ainsi, la sensibilisation à cet égard, acquise idéalement dès la formation initiale, devrait ensuite se poursuivre tout au long de la carrière par la mise en place de mesures d'importance par les directions d'école et les commissions scolaires.

Mais le Comité tient surtout à insister sur une préoccupation majeure touchant l'éventuelle pénurie d'enseignantes et d'enseignants de français au secondaire. Cette pénurie est en partie causée par l'impossibilité d'atteindre les contingents universitaires prévus, dans la discipline français, pour la formation à l'enseignement. Devant cette situation, des gestes ont été récemment accomplis par les universités, avec l'approbation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour non seulement faire face à la pénurie appréhendée, mais aussi dans le but d'accroître le niveau d'expertise en français du personnel enseignant au secondaire.

Ainsi, depuis quelques années, les universités ont mis sur pied des « passerelles » permettant à une personne inscrite dans un baccalauréat disciplinaire de trois ans de se voir reconnaître des crédits dans le cadre de la formation à l'enseignement. Ces passerelles existent, entre des programmes disciplinaires et le baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire, pour attirer en enseignement des candidates et candidats universitaires, sans qu'ils soient tenus de suivre un programme de formation à l'enseignement d'une durée de quatre ans.

D'autres mesures peuvent prendre la forme de maîtrises qualifiantes, lesquelles sont en préparation dans certaines spécialités comme le français langue d'enseignement. Elles seront ouvertes à des spécialistes bénéficiant d'autorisations temporaires d'enseignement, déjà au service d'une commission scolaire.

Le Comité approuve ces mesures qui répondent à une pénurie et qui permettent l'accès à la profession à un nouveau bassin de personnes intéressées par l'enseignement du français. Ces passerelles et ces mesures d'exception devront assurer que les personnes qui en bénéficient acquièrent véritablement une formation les rendant aptes à intervenir en classe.

Le Comité est d'avis également que les commissions scolaires devraient s'engager à ce que les personnes détentrices d'une maîtrise qualifiante en français, langue d'enseignement, travaillent dans leur spécialité, l'enseignement du français, pendant et au terme de leur formation de maîtrise. Cela implique une modification à la façon de rédiger les autorisations d'enseigner, car elles ne spécifient pas actuellement les disciplines dans lesquelles le nouveau personnel enseignant est autorisé à enseigner¹⁷.

Recommandation n° 3

Dans le but de renouveler le personnel enseignant de français sans diminuer sa qualité, le Comité recommande aux universités de mettre en place des conditions facilitant, d'une part, l'accès à des maîtrises qualifiantes en enseignement du français et, d'autre part, l'accès, par le moyen de passerelles, au baccalauréat en enseignement du français au secondaire aux étudiantes et aux étudiants venant d'autres programmes universitaires, comme la linguistique, les sciences du langage ou la littérature (français).

Recommandation n° 4

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport fasse en sorte que l'enseignement du français au secondaire soit obligatoirement assuré par une enseignante ou un enseignant spécialisé en français, ou par une enseignante ou un enseignant inscrit dans un programme de formation continue en français, ce qui implique une modification du Règlement sur l'autorisation d'enseigner.

17. QUÉBEC (2006), *Règlement sur l'autorisation d'enseigner : L.R.Q., c. I-13.3, r.0.00002*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

3.2.3. La formation initiale à l'enseignement en formation professionnelle au secondaire

On ne peut passer sous silence tout le secteur de la formation à l'enseignement en formation technique et professionnelle qui, lui aussi, doit recevoir une attention spéciale en ce qui touche l'enseignement du français. Les mêmes problèmes d'acquisition de connaissances pour parvenir aux compétences à écrire et à lire se retrouvent dans ce secteur d'enseignement. Toutefois, le Comité veut surtout faire porter ses remarques sur l'acquisition du vocabulaire technique et du lexique propres aux diverses professions enseignées.

Recommandation n° 5

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport voie à ce que les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle au secondaire assurent l'acquisition et l'utilisation du vocabulaire technique et du lexique propres aux diverses professions enseignées.

3.2.4. La formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale

L'intervention en adaptation scolaire et sociale constitue un défi majeur. On demande à ces enseignantes et à ces enseignants de couvrir plusieurs classes et plusieurs disciplines d'enseignement. Les programmes de formation en adaptation scolaire et sociale ont d'autres objectifs. À vouloir former ces personnes un peu à tout, on ne dispose pas toujours du temps nécessaire pour bien les former. En ce sens, on doit malheureusement souligner que leur formation initiale en français est défailante et qu'elles manquent de connaissances linguistiques fondamentales.

Le Comité est d'avis que ces enseignants et ces futures enseignantes doivent recevoir une formation leur permettant d'intervenir de façon efficace en français. Pour ce faire, d'une part, on devrait s'assurer que ceux et celles qui sont inscrits au baccalauréat de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale au primaire suivent les cours du tronc commun minimal exigé pour la formation en français, avec les étudiantes et les étudiants inscrits en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire; d'autre part, on devrait s'assurer que ceux et celles qui sont inscrits au baccalauréat de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale au secondaire suivent un tronc commun minimal de formation en français, avec les étudiantes et les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire.

Étant donné la complexité de l'intervention pédagogique auprès de cette clientèle, le Comité se demande en outre s'il n'y aurait pas lieu d'entreprendre une réflexion collective sur l'opportunité de placer la formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale au deuxième cycle universitaire.

Recommandation n° 6

Le Comité recommande aux universités de s'assurer qu'il y a un espace de formation commune entre le baccalauréat de formation à l'enseignement primaire et le baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire, d'une part, et les baccalauréats de formation en adaptation scolaire et sociale, d'autre part, en vue d'assurer une meilleure formation langagière des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire et sociale.

3.3. La formation continue

Comme le souligne le document ministériel sur les orientations pour la formation continue des enseignantes et des enseignants, toute formation dans laquelle ils s'engagent après avoir obtenu l'autorisation d'enseigner peut être considérée comme de la formation continue¹⁸. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants, paru en 2004, insiste sur la nécessité de la formation continue et sur le fait que chaque membre du personnel enseignant doit se doter d'un plan de perfectionnement¹⁹. La formation continue ne vise pas à combler les lacunes de la formation initiale, elle sert plutôt à poursuivre le développement des compétences professionnelles et disciplinaires acquises en formation initiale et doit se poursuivre pendant toute la durée d'une carrière. Cette formation peut être donnée par l'université, mais elle peut aussi prendre d'autres formes, par exemple, s'insérer dans des activités se déroulant au cours de journées pédagogiques ou tout simplement au cours d'activités d'entraide informelle entre les pairs. Cette nécessaire formation est de la responsabilité individuelle de l'enseignante et de l'enseignant, mais elle relève également d'une responsabilité collective, principalement liée à l'appartenance à une équipe-école. Il en découle donc que le personnel enseignant, pour faire face à ses responsabilités, doit pouvoir compter sur du temps et des moyens financiers fournis par l'employeur.

La formation continue est une obligation à laquelle une professionnelle ou un professionnel ne peut normalement se soustraire. Elle est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique, au sixième paragraphe de l'article 22 : « Il est du devoir de l'enseignant : [...] 6° de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». La loi prévoit aussi que la direction de l'école doit consulter son personnel sur ses besoins de formation, faire connaître ces besoins à la commission scolaire et voir à l'organisation des activités de

18. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999), *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Le Ministère, 20 p.

19. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Le Conseil, 124 p.

perfectionnement²⁰. Dans une école, une pratique de formation continue constituera donc un signe tangible d'une prise en charge du milieu.

Tout enseignant ou enseignante porte la responsabilité, d'une part, de développer personnellement une langue de qualité et, d'autre part, de perfectionner ses pratiques pour maintenir un enseignement efficace de la compétence à écrire.

Les objets de la formation continue, relativement au mandat du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, peuvent s'exprimer ainsi :

- la mise à niveau pour l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du lexique;
- la pratique d'écriture, de construction du texte, de révision et de correction;
- le contenu des programmes de formation, au sens de la compétence à écrire et des liens qu'elle peut établir avec la lecture et l'oral;
- les approches pédagogiques et didactiques;
- le soutien à l'acte d'écriture pour les enseignantes et les enseignants des autres disciplines;
- les approches à privilégier pour les élèves allophones;
- les approches à privilégier pour les élèves à besoins particuliers;
- le transfert des connaissances dans toutes les situations de production d'écrits;
- les pratiques d'évaluation;
- l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage de l'écriture.

On constate qu'il existe des besoins en formation continue dans le milieu scolaire. Ces besoins sont de nature disciplinaire, que ce soit pour l'enseignement de la langue ou pour le développement de la compétence professionnelle à communiquer en français oral et écrit. Des budgets supplémentaires ont été fournis aux commissions scolaires pour la formation dans le contexte de l'application du nouveau pédagogique. Selon les besoins manifestés par le personnel enseignant, la formation au primaire a surtout touché les situations d'apprentissage permettant de développer des compétences chez les élèves, les nouvelles orientations en évaluation, l'appropriation des orientations et des encadrements liés au nouveau pédagogique. Ces enseignantes et enseignants manifestent maintenant des besoins au regard des disciplines, notamment tout ce qui concerne l'enseignement de la grammaire.

La formation continue du personnel enseignant du secondaire a été offerte par discipline. Cependant, elle a surtout consisté, dans un premier temps, à permettre aux enseignantes et aux enseignants de s'approprier l'ensemble du programme de français et son incidence sur la planification de l'enseignement et sur l'évaluation. Maintenant, les besoins concernant l'enseignement de la compétence à écrire et plus particulièrement l'enseignement de la grammaire se manifestent peu à peu.

20. QUÉBEC (2007), *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 1^{er} novembre 2007*, Québec, Éditeur officiel du Québec, article 22, paragraphe 6.

Les enseignantes et enseignants signalent leur difficulté à obtenir une offre de formation continue souple de la part des universités, une formation adaptée à leurs besoins, et non nécessairement donnée dans un cours de trois crédits. Afin de valoriser différentes formules reconnues de formation continue, il serait intéressant de mettre en application l'obligation de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre concernant la remise d'attestations de formation²¹. Ces attestations, comme dans le cas de la formation continue d'autres professionnels, permettraient aux enseignantes et aux enseignants de conserver des traces de leurs efforts de perfectionnement et pourraient faire partie d'un portfolio professionnel.

Recommandation n° 7

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en place des mesures incitatives pour favoriser la formation continue en français des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire par rapport aux objets nommés au chapitre 3.3 du rapport.

Recommandation n° 8

Le Comité recommande que les universités mettent en place, en collaboration avec les services éducatifs des commissions scolaires et des établissements privés, des programmes souples de formation continue répondant aux besoins du milieu scolaire.

3.4. L'importance du rôle des conseillères pédagogiques et des conseillers pédagogiques dans la formation continue

Il est difficile d'envisager le développement d'une véritable pratique de formation continue en ce qui concerne spécialement l'apprentissage de l'écriture sans que soit considérée la place des conseillères pédagogiques et des conseillers pédagogiques dans le processus.

De l'avis du Comité, la conseillère pédagogique ou le conseiller pédagogique de français suscite et soutient la demande de formation continue du personnel enseignant. Son expertise lui permet notamment de prendre contact avec les milieux universitaires et professionnels en vue de construire une offre de formation souple et adaptée aux besoins des enseignantes et enseignants de français du secondaire et du primaire. En un mot, la conseillère pédagogique ou le conseiller pédagogique doit être considéré comme le pivot de l'organisation de la formation continue entre l'université, l'administration scolaire et le personnel enseignant.

21. QUÉBEC (2007), *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : L.R.Q., c. D-7.1, à jour au 1^{er} novembre 2007*, Québec, Éditeur officiel du Québec, articles 5, 6 et 25.

[...] les conseillers pédagogiques, par la nature même de leur fonction, jouent souvent le rôle d'interface entre l'univers de la recherche et celui de la pratique²².

La conseillère pédagogique ou le conseiller pédagogique de français est aussi un expert de l'enseignement et de la discipline du français. C'est un passeur des meilleures pratiques en ce sens qu'il cible les enseignantes et les enseignants expérimentés qui pourront, en tant que pairs, contribuer au perfectionnement des nouveaux enseignants et enseignantes en exercice. C'est celui qui anime des équipes-écoles formées de personnel expérimenté en enseignement du français et de nouveaux enseignants et enseignantes qui ont ainsi la chance d'apprendre à transférer les connaissances langagières acquises en formation initiale dans l'enseignement de la discipline. C'est une personne experte qui assure à toutes les enseignantes et à tous les enseignants l'accès à l'information juste sur les programmes de français; en même temps, elle fait bénéficier les directions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de son expertise et de sa connaissance des pratiques de l'enseignement du français dans la réalité scolaire, le tout en relation avec la rédaction des programmes et l'évaluation.

Malheureusement, on assiste à l'heure actuelle à une raréfaction des conseillers pédagogiques de français, et celles et ceux qui sont encore en poste sont surchargés de travail et n'interviennent pas uniquement en français. Plusieurs de ces spécialistes ont quitté la profession ou exercent leur rôle de conseiller sur des aspects plus généraux des programmes et des approches pédagogiques. Dans le contexte actuel de nécessaire revitalisation de l'apprentissage de l'écriture dans l'école québécoise, il faut réhabiliter la fonction de conseiller pédagogique disciplinaire de français. Comme le fait remarquer Arlette Pilote dans une réflexion sur la formation continue, il faudrait « des équipes de répondants et de conseillers ou conseillères pédagogiques beaucoup plus nombreuses sur le terrain et [...] une formation plus approfondie de ces “médiateurs” que celle dispensée en ce moment²³ ».

Devant l'actuelle pénurie de ces spécialistes, il faut prendre des mesures pour que cette profession redevienne attrayante, même financièrement, et leur reconnaître un véritable statut d'agent de la formation continue. Il faut que la conseillère pédagogique ou le conseiller pédagogique de français, tant au primaire qu'au secondaire, reprenne sa place dans le système. Pour ce faire, il faut mettre en place dans les meilleurs délais des programmes de formation de conseillères pédagogiques et de conseillers pédagogiques de français incluant une formation en gestion et développement pédagogiques. Cette formation pourrait s'adresser aux enseignantes et aux enseignants reconnus pour leurs qualités d'enseignants de français de même qu'aux enseignantes et aux enseignants possédant une solide expérience disciplinaire.

22. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006), *Rapport annuel sur les états et les besoins de l'éducation 2004-2005 – Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Québec, Le Conseil, p. 85.

23. Arlette PILOTE (octobre 2005), « À quand une politique de la formation continue pour les enseignants du Québec? », *Prise de position de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), Québec français*, n° 139.

Recommandation n° 9

Le Comité est d'avis que le rôle du conseiller pédagogique est capital dans le processus de la formation continue à l'enseignement. Il recommande donc que les commissions scolaires embauchent des conseillères pédagogiques et des conseillers pédagogiques de français, bien formés et en nombre suffisant, au primaire et au secondaire.

Recommandation n° 10

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et aux universités de voir à ce que la formation continue visant à former de nouvelles conseillères pédagogiques et de nouveaux conseillers pédagogiques de français soit mise en place au deuxième cycle universitaire.

3.5. Les conditions d'exercice de la profession enseignante

Dans l'école québécoise, souvent, la charge d'assurer le développement de la compétence à écrire incombe uniquement à l'enseignante ou à l'enseignant de français. La pratique qui semble la plus répandue tend à confiner les activités d'apprentissage de l'écriture aux seuls cours de français, aussi bien au primaire qu'au secondaire. On continue de croire qu'il n'est pas nécessaire de se préoccuper du développement de la compétence à communiquer par la langue écrite dans les autres disciplines, vu qu'on accorde au français le plus grand nombre d'heures d'enseignement de toutes les disciplines du curriculum.

Cependant, compte tenu de l'importance de maîtriser le français écrit et oral aussi bien pour exprimer sa pensée et pour construire et montrer ses connaissances dans les autres disciplines que pour communiquer dans sa vie personnelle tout autant que professionnelle et pour participer pleinement au développement d'une société francophone en Amérique, c'est toute l'école qui doit se mobiliser et participer au développement de la compétence à communiquer à l'oral et à l'écrit. Toute personne dans l'école doit, en quelque sorte, être porteuse du dossier du français. En ce sens, toutes les enseignantes et tous les enseignants devraient avoir accès au perfectionnement en français.

La responsabilité partagée du dossier du français porte des exigences quant aux textes publiés tant par la commission scolaire que par chaque école. Cela nécessite des ressources comme la reconnaissance de temps pour cette activité et un accompagnement par des professionnels du domaine.

Recommandation n° 11

Le Comité recommande que chaque commission scolaire francophone se dote d'une politique linguistique institutionnelle qui couvre tout autant les pratiques d'apprentissage de la langue française dans les écoles sous sa responsabilité que ses propres pratiques de communication écrite publique, avec obligation pour chaque école de rendre des comptes à la commission scolaire.

Un tel énoncé de politique de la commission scolaire devrait notamment :

- décrire ses moyens de valorisation de la langue française et les mesures mises en place pour y arriver : activités pédagogiques, concours linguistiques, théâtre, ligue d'improvisation, chansons, visites de romanciers, de poètes, de chansonniers, de conteurs, etc.;
- proposer des mécanismes pour que les responsables de l'enseignement des autres disciplines participent au développement de la compétence à écrire;
- affirmer le devoir d'exemplarité de la commission scolaire, en ce sens que toutes ses communications écrites ainsi que celles de ses écoles doivent se faire dans un français correct;
- prévoir un mécanisme de révision linguistique accessible à tout le personnel enseignant ainsi qu'à tous les conseillers pédagogiques et conseillères pédagogiques dans la production de textes publiés, cette responsabilité ne devant pas retomber sur les seules épaules des responsables de l'enseignement du français ou des conseillères pédagogiques et conseillers pédagogiques.

Les enseignantes et les enseignants de français au secondaire devraient bénéficier de conditions particulières pour tenir compte de la lourdeur des tâches liées à l'enseignement de la langue française. À tout le moins devrait-on faire en sorte que le régime pédagogique garantisse un minimum de deux cents heures d'enseignement par année, durant les trois premières années du secondaire.

Recommandation n° 12

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assurer que le régime pédagogique du secondaire garantit un minimum de deux cents heures d'enseignement du français, par année, durant les trois premières années du secondaire.

De plus, on doit viser la réduction du nombre d'élèves par classe, surtout dans la région métropolitaine, où les classes comptent un très grand nombre d'enfants d'immigrants ou de parents allophones. L'intégration réussie en français des immigrantes et immigrants dépend en grande partie de leur capacité à apprendre rapidement la langue française, et il n'est guère pensable qu'ils y parviendront sans qu'on y investisse des efforts particuliers.

Recommandation n° 13

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en place des conditions qui facilitent l'accompagnement dans l'apprentissage de l'écriture des élèves allophones, telle la réduction du nombre d'élèves par classe.

Les élèves à besoins particuliers doivent de la même façon pouvoir profiter de conditions particulières pour arriver à maîtriser la langue française, la capacité de communiquer étant également l'une des clés de leur intégration sociale.

Recommandation n° 14

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en place des conditions qui facilitent l'accompagnement dans l'apprentissage de l'écriture des élèves à besoins particuliers, telle la réduction du nombre d'élèves par classe.

L'utilisation des outils informatiques est appelée à croître et à se généraliser au cours des prochaines années. Il faut tout mettre en œuvre pour tirer le plus de profit possible de cette ressource et bénéficier du fait que l'ordinateur fait désormais partie intégrante du monde de l'enfant. Comme l'enfant évolue plus naturellement dans l'univers informatique que ne le font la majorité des adultes, certaines difficultés peuvent parfois se présenter. Il faut réfléchir aux moyens à mettre en place pour que l'apprentissage de l'écriture tienne de plus en plus compte des outils informatiques. Il faut que les programmes de français s'adaptent à la présence de l'informatique de la même façon que l'enseignement des mathématiques et des sciences a su apprivoiser la calculatrice de poche au début des années soixante-dix. On devra donc soutenir l'achat de portables, d'outils multimédias, et offrir des mises à niveau régulières aux enseignantes et aux enseignants.

On connaît bien, même si on les exploite insuffisamment, les outils comme les correcteurs, les lexiques, les conjugueurs. La recherche d'information et de documents sur tous les sujets ne se conçoit plus de la même façon. Il est cependant un aspect de la question qu'il vaudrait la peine d'approfondir. Les jeunes élèves écrivent plus qu'elles et ils ne le faisaient. Ils produisent de façon spontanée du texte, spécialement pour communiquer entre eux. Ils utilisent pour ce faire un langage simplifié qui inquiète les adultes. Cette spontanéité de l'écriture a recours à un niveau de langue écrite différent du niveau d'écrit normé que la société actuelle attend et valorise. Est-ce vraiment un drame, une cause de l'affaiblissement de la qualité de la langue écrite? On parlait pourtant d'un apprentissage déficient de l'écriture bien avant l'avènement du clavardage. De la même façon qu'on reconnaît des niveaux de langue à l'oral, ne pourrait-on pas le faire à l'écrit? Le fait de stigmatiser le français du clavardage n'est pas utile à l'amélioration de la qualité des productions écrites, pas davantage que la stigmatisation des niveaux de langue populaires l'est à l'oral. Les élèves sont au fait de l'existence des niveaux de langue, et la fonction de l'école est d'assurer l'apprentissage de la langue écrite répondant à la norme codifiée. Il faut arrimer l'acte d'écrire à la représentation de l'écriture chez les jeunes.

Plutôt que de réagir à l'emploi que font les élèves de l'ordinateur, ne vaudrait-il pas mieux utiliser leur goût pour la production spontanée d'écrits pour les amener à un autre niveau de production écrite?

Recommandation n° 15

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport entreprenne une recherche visant à explorer de quelle façon pourrait être exploité le goût des jeunes pour une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence à l'écrit. Une telle recherche devrait viser la conception d'approches pédagogiques innovatrices.

Recommandation n° 16

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport encourage des recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes, pour qui l'informatique est un outil normal de production d'écrits, et pour que soient utilisés de façon efficace les nombreux outils d'aide à la rédaction, à la correction et à la révision des textes.

3.6. L'évaluation des apprentissages

On reconnaît aisément deux rôles à l'évaluation des apprentissages : l'évaluation au service de l'élève et celle au service du système. La première touche autant la régulation des apprentissages que la sanction des études.

Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. La première en grande partie à cause de son potentiel de régulation et parce qu'elle permet une rétroaction continue, s'apparente à l'évaluation formative. Quant à la fonction de reconnaissance des compétences, il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations, cumulées, durant une période donnée, comme on le fait habituellement en formation générale des jeunes. En effet, l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint²⁴.

L'évaluation des apprentissages ne doit pas être conçue uniquement comme une sanction. L'évaluation-sanction est nécessaire pour « porter un jugement sur les apprentissages,

24. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003), *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, p. 29.

[...] en vue de décisions administratives²⁵ ». Toutefois, il existe aussi une évaluation qu'on pourrait qualifier d'aidante, ou de régulation, qui, pratiquée durant tout l'apprentissage, permet d'accompagner l'élève et de le soutenir. Souvent, elle donne l'occasion, en plus d'établir des diagnostics, de corriger le tir. Elle permet également aux enseignantes et aux enseignants de déceler les connaissances que l'élève a de la difficulté à intégrer et les composantes de la compétence à écrire qu'elle ou il réussit plus ou moins à développer. Elle donne également l'occasion à l'enseignante et à l'enseignant de se rendre compte de ce qui ne fonctionne pas dans ses stratégies d'enseignement. En ce sens, l'évaluation peut servir de régulation à l'enseignement et aider le processus d'apprentissage.

3.6.1. L'évaluation au service de l'élève

Le Comité déplore que peu d'actions soient entreprises pour valoriser ce rôle de l'évaluation et souligne qu'il est important d'accentuer la prise en charge des milieux dans la formation de l'évaluation au service des apprentissages.

Recommandation n° 17

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en œuvre les stratégies du Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages édictées en 2003 en ce qui touche particulièrement le soutien à l'apprentissage, afin d'aider les enseignantes et les enseignants à appuyer sur des documents leur jugement sur les productions écrites des élèves.

Selon les membres du Comité, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport doit concevoir pour chaque cycle du primaire et du secondaire des outils qui aident les enseignantes et les enseignants à appuyer sur des documents leur jugement sur les productions écrites des élèves et qui permettent d'évaluer correctement diverses composantes de la compétence à écrire. Il doit également voir à ce que les enseignantes et les enseignants soient formés à utiliser ces outils, autant en formation initiale qu'en formation continue.

L'article 28 du régime pédagogique rappelle que « l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives²⁶ ». Il faut sensibiliser le personnel enseignant à la nécessité de vérifier de façon périodique autant l'acquisition des connaissances que le développement de la compétence à écrire, et à en garder des traces. Ces pratiques d'évaluation peuvent servir de régulation et d'aide à l'apprentissage.

25. *Ibid.*, p. 30.

26. QUÉBEC (2007), *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : L.R.Q., c. I-13.3, r.3.1, à jour au 30 novembre 2007*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

Dans un souci de cohérence avec l'idée d'une compétence à écrire qui se développe graduellement, qui évolue d'un cycle à l'autre, et ce, tout au moins jusqu'à la fin du secondaire, la création d'un dossier d'apprentissage qui accompagnerait l'élève tout au long de sa formation à l'école primaire et à l'école secondaire devrait être encouragée. Ce document pourrait, par exemple, contenir des productions écrites signifiantes de l'élève – provenant non seulement de situations d'apprentissage en français, mais aussi dans les autres disciplines – et permettrait aux enseignantes et aux enseignants successifs de mieux le suivre et de le guider dans son apprentissage de l'écrit.

En plus d'aider l'élève à progresser, ce dossier d'apprentissage permettrait de le situer à l'un ou l'autre échelon de l'échelle des niveaux de compétence en écriture. Cette échelle est conçue de telle façon que chaque échelon comporte une description de manifestations observables de la compétence à écrire. Ainsi, « pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure que celui-ci a été placé dans des contextes variés d'écriture²⁷ ».

Au moment du bilan des apprentissages, les enseignantes et les enseignants analysent et interprètent des données provenant de différentes sources (productions écrites, observations en classe sur la façon d'utiliser des outils, etc.) et portent un jugement global sur le niveau de développement de la compétence chez chacun des élèves. Dans ce contexte, l'épreuve obligatoire de la fin du troisième cycle du primaire devrait s'ajouter aux données utilisées pour produire le bilan des apprentissages et faire partie des pièces à transmettre au personnel enseignant du secondaire pour appuyer le jugement porté. Pour que ce bilan soit bien utilisé par les enseignantes et les enseignants qui accueillent les élèves au secondaire, il faudrait s'assurer qu'ils comprennent bien les profils établis par l'échelle des niveaux de compétence. La maîtrise de ces données contribuerait à une prise en charge différenciée des besoins des élèves dès le début du secondaire.

Recommandation n° 18

Le Comité recommande aux commissions scolaires d'établir des mécanismes permettant le transfert de l'information sur le développement des compétences en écriture de l'élève, au moment de son passage de l'ordre primaire à l'ordre secondaire.

Dans le même esprit, on pourrait également penser à des mécanismes pour assurer la transmission de l'information sur le développement de la compétence d'un cycle à l'autre de l'ordre primaire ou de l'ordre secondaire.

Pour ce qui est de l'épreuve unique de cinquième secondaire, elle nous amène à émettre quelques commentaires. Cette épreuve consiste en un texte argumentatif, produit en trois heures. Ce contexte comporte différentes embûches qui peuvent donner un biais aux résultats. D'abord, le texte argumentatif n'est qu'un type parmi d'autres. On peut se demander s'il n'y aurait pas lieu d'ajuster cette épreuve, en permettant la production de

27. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Échelles des niveaux de compétence en écriture – enseignement secondaire – 1^{er} cycle*, Québec, Le Ministère, p. 16.

textes à caractère autre qu'argumentatif : des textes narratifs, descriptifs ou explicatifs, par exemple.

Il faut ajouter que l'analyse généralement faite des résultats de l'épreuve écrite entretient la perception que la compétence à communiquer en français écrit se réduit à la connaissance du code linguistique. Les pauvres résultats en orthographe, en syntaxe et en ponctuation sont les seuls retenus par les médias et l'opinion publique, de telle sorte que la quasi-totalité du jugement porté sur la qualité de l'apprentissage de l'écriture est appuyée sur ces faits. Le dépassement des attentes en ce qui concerne la capacité des élèves à produire un texte cohérent, argumenté, est complètement occulté par la non-maîtrise du code linguistique.

Il n'en demeure pas moins que la pauvre connaissance du code linguistique est préoccupante. Des mesures pour corriger cette situation sont proposées ailleurs dans ce rapport. De la même façon, comme la compétence à écrire ne peut être réduite à la capacité de produire un texte argumentatif en trois heures, les diverses mesures et recommandations de notre rapport ne visent pas à améliorer directement les résultats à l'épreuve unique, mais bien plutôt l'amélioration globale de la compétence à écrire tout au long du parcours scolaire.

Considérée encore uniquement pour des fins évaluatives, même dans le contexte du renouveau pédagogique, l'épreuve unique répond à des objectifs de régulation et de validation du système d'éducation. Elle pourrait cependant servir de rétroaction dans un but d'analyse et de réflexion sur les pratiques des enseignantes et des enseignants, si ces derniers avaient la possibilité de connaître assez rapidement les résultats détaillés et personnalisés de leurs élèves à cette épreuve.

Le Comité estime qu'il faut resituer l'utilité de l'épreuve unique dans le contexte du renouveau pédagogique. Ce questionnement ne signifie nullement que le Comité ne reconnaît pas la nécessité de contrôler le développement de la compétence à écrire et la connaissance du code linguistique. Il est même d'avis que les textes qui présentent de sérieux problèmes de code, à l'épreuve unique, ne devraient même pas être évalués pour les autres aspects.

Le Comité est également d'avis qu'il y aurait lieu de demander à la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre une réflexion sur l'épreuve unique de cinquième secondaire. Tout en conservant pour la correction de cette épreuve une grille d'évaluation comportant une pondération de 50 % pour la langue et de 50 % pour le discours, il faudrait notamment faire porter le questionnement sur le poids relatif du lexique dans les critères d'évaluation.

Recommandation n° 19

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre une réflexion sur l'épreuve unique de fin de cinquième secondaire pour examiner la possibilité d'y offrir d'autres choix que le texte argumentatif et pour étudier le poids relatif du lexique dans les critères d'évaluation de cette épreuve.

3.6.2. L'évaluation au service du système

Le Comité considère qu'une évaluation servant à réguler le système est importante. Toutefois, il s'interroge sur le fait que cela se fasse uniquement par l'épreuve obligatoire de la cinquième année du secondaire et souhaite que d'autres mesures d'évaluation du système soient proposées.

4. D'autres facteurs à prendre en considération pour l'amélioration de la langue écrite

Pour atteindre l'objectif commun d'améliorer la langue écrite des élèves, le Comité considère qu'il faut en outre considérer quatre autres aspects : l'embauche des formatrices et formateurs universitaires, la création d'un portail informatique, le rôle du collégial et les rectifications orthographiques.

4.1. L'embauche des formatrices et formateurs universitaires

Le Comité est d'avis qu'il faut étudier les pratiques d'embauche des formatrices et formateurs universitaires à l'enseignement sous deux aspects : les chargés de cours et les spécialistes praticiens.

En ce qui a trait aux chargées et chargés de cours, le Comité reconnaît que leur forte présence dans les programmes constitue un apport favorable pour la formation à l'enseignement. Cependant, il doit souligner la difficulté pour ce personnel d'acquérir une vision de programme dans le contexte du renouveau pédagogique et d'assurer une cohérence dans la formation quand il n'est pas rémunéré ni disponible pour assister à des réunions ou pour participer à des activités de formation autres que des cours. De plus, ce personnel ne dispose pas de la stabilité d'emploi qui l'inciterait à s'investir davantage en formation à l'enseignement. N'y aurait-il pas lieu d'assurer à cette catégorie de personnel les conditions nécessaires pour lui permettre de s'acquitter de sa tâche d'enseignement dans le contexte d'une meilleure stabilité d'emploi?

Pour ce qui concerne les spécialistes praticiennes et spécialistes praticiens, le Comité tient à faire remarquer que la pratique d'embauche à temps partagé de tels spécialistes est couramment utilisée dans les autres professions, comme la médecine par exemple. Elle est vue comme nécessaire pour créer le sentiment d'appartenance à une profession. En formation à l'enseignement, cette pratique devrait se généraliser et constituerait sans doute un fort incitatif à la poursuite de carrière des meilleurs enseignants et enseignantes de français. Le Comité est évidemment conscient que la mise en œuvre d'une telle pratique ne pourrait devenir possible sans un assouplissement du système et une volonté d'ouverture des partenaires.

4.2. Le portail informatique

Le Comité juge nécessaire la création d'un portail informatique à l'intention du personnel enseignant, des conseillères pédagogiques et conseillers pédagogiques et des didacticiennes et didacticiens. L'utilité d'un tel instrument pour les conceptrices et concepteurs de programmes de français, pour les activités de formation continue et pour le personnel enseignant en général, est certaine. Il pourrait, notamment, contenir des rapports, des statistiques, des exemples de pratiques pédagogiques éprouvées, etc. Il permettrait un meilleur accès à la documentation touchant l'enseignement du français sous tous ses aspects ainsi qu'aux activités de formation initiale ou continue.

Recommandation n° 20

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de voir à la création d'un portail informatique pour permettre un meilleur accès à la documentation touchant l'enseignement du français.

4.3. Le rôle de l'ordre collégial

Toujours dans l'esprit que la compétence à écrire représente beaucoup plus qu'écrire un texte sans faute et que la maîtrise de la langue écrite dans le contexte social et scolaire actuel exige du temps, le travail de pratique et de réflexion sur la langue ne peut se terminer au secondaire. Il doit continuer au collégial. Le niveau de compétence manifesté par les étudiantes et les étudiants qui arrivent à l'université montre clairement qu'on ne peut plus compter uniquement sur des cours de littérature pour les faire progresser en français à l'ordre collégial.

La capacité de structurer des textes de types variés, d'exercer sa vigilance orthographique, de recourir à l'écrit pour structurer sa pensée et la communiquer exige aussi des enseignements qui assureront une meilleure connaissance de la langue française ainsi qu'une meilleure intégration de ses exigences sur les plans de la syntaxe, de la grammaire, du lexique et de l'orthographe.

Cette formation en français ne doit pas être confondue avec des dispositifs de remédiation et elle doit être assurée par des enseignantes et des enseignants possédant une formation en linguistique.

4.4. Les rectifications orthographiques

Que ce soit en France, en Belgique ou en Suisse, pour ne citer que ces exemples, la réflexion se poursuit sur la question de la réforme de l'orthographe. Des organismes publics québécois, à l'instar d'organismes européens, se sont prononcés sur la question. Ainsi, en 2005, l'Office québécois de la langue française, le Conseil supérieur de la langue française et l'Association québécoise des professeurs de français ont émis des opinions qui vont dans le sens de l'affirmation qu'aucune des deux graphies ne peut être considérée comme fautive.

Il semble que l'usage de la nouvelle orthographe progresse lentement, mais de façon irréversible, dans toute la francophonie. Il ne s'agit nullement d'une réduction des exigences quant à la langue écrite, mais d'une adaptation normale suivant l'évolution historique de la langue. Le Comité considère qu'il convient donc de fournir aux futures enseignantes et aux futurs enseignants toute l'information utile sur les rectifications de l'orthographe. Il insiste également pour qu'aucune des graphies relevant de l'orthographe ancienne ou de l'orthographe rectifiée ne soit considérée comme fautive au moment de la correction des travaux des élèves. Cette demande s'adresse également à tous les intervenants et intervenantes déjà en exercice dans le milieu scolaire.

Recommandation n° 21

Le Comité recommande que le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement demande aux responsables des programmes universitaires de faire en sorte que les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement soient informés sur les rectifications de l'orthographe.
--

CONCLUSION

Étant donné le court laps de temps qui lui était imparti, le Comité n'a pas la prétention d'avoir abordé tous les sujets se rapportant à la délicate question de l'apprentissage de la langue écrite. Il a cependant tenté, au meilleur de sa connaissance, de cerner les principaux problèmes auxquels font face les élèves et le personnel enseignant durant un processus s'échelonnant tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Par les diverses opinions et recommandations contenues dans le présent rapport, il s'est également efforcé de cibler les principales pistes de solution aux problèmes relevés, en tentant de dégager les gestes que toutes les personnes et les organismes engagés de près ou de loin dans l'apprentissage de la langue au Québec devraient accomplir.

Les recommandations de ce rapport visent toutes à répondre aux besoins des élèves en apprentissage de l'écriture. Comme on l'a signalé à maintes reprises, il n'y a pas de solution miracle qui, à court terme, pourrait combler les failles constatées dans l'apprentissage du français écrit des élèves du primaire et du secondaire. Si une telle panacée existait, nul doute que tous l'utiliseraient... Bref, la situation jugée déplorable de l'enseignement de l'écriture ne peut être résolue à court terme.

Toutefois, plusieurs actions de nature à améliorer l'acquisition de la compétence langagière peuvent être entreprises rapidement. Le Comité est cependant convaincu que l'ensemble de ces mesures ne peut permettre d'améliorer véritablement la situation que si un organisme de coordination est institué pour en assurer la mise en place. De plus, la mise en œuvre des recommandations du Comité n'est pas possible sans un renforcement des liens de collaboration entre les trois grands acteurs de l'enseignement que sont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le réseau scolaire et le réseau universitaire.

En conséquence :

Recommandation n° 22

Le Comité recommande que la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport voie à la création d'un organisme permanent qui aura comme mandat à court et à moyen termes d'assurer le suivi des recommandations du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture et, à plus long terme, de veiller à ce que soit assurée la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Québec.

Cet organisme indépendant devrait être composé d'une présidente ou d'un président ne faisant pas partie de la fonction publique et de sept membres : une enseignante ou un enseignant du primaire, une enseignante ou un enseignant de français au secondaire, une conseillère pédagogique ou un conseiller pédagogique de français du primaire, une conseillère pédagogique ou un conseiller pédagogique de français du secondaire, une représentante ou un représentant des organismes linguistiques ainsi que deux didacticiennes ou didacticiens du français.

Tous ces membres devraient être nommés après consultation des associations professionnelles et des organismes concernés.

L'organisme permanent dont le Comité souhaite la formation devrait également se pencher sur les questions suivantes, dont certaines ont été laissées en plan dans ce rapport :

- la qualité du matériel didactique complémentaire mis à la disposition des élèves;
- la présence grandissante d'élèves allophones ou issus des communautés culturelles et ses répercussions sur l'enseignement du français et des stratégies d'apprentissage;
- la valorisation des programmes de formation à l'enseignement et le recrutement de candidats et de candidates qui reflètent la composition de la société québécoise actuelle;
- dans le contexte des nouvelles technologies, la possibilité d'exploiter le goût des jeunes pour une écriture spontanée, afin de les amener à un autre niveau de production écrite.

ANNEXE I

RECOMMANDATIONS

Les recommandations écrites en caractère gras sont considérées comme les plus importantes par les membres du Comité.

Recommandation n° 1 :

Comme le programme d'enseignement du français à l'ordre primaire et le programme d'enseignement du français à l'ordre secondaire ont été écrits par des personnes différentes à des époques différentes, le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette sur pied une seule équipe de rédacteurs pour procéder à leur harmonisation. L'écriture ultérieure du programme de cinquième secondaire devra s'arrimer à cette harmonisation.

Recommandation n° 2 :

Le Comité recommande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement de voir à ce que les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire accroissent les exigences générales pour l'enseignement du français, notamment en ce qui regarde le développement de la compétence à écrire des élèves.

Recommandation n° 3 :

Dans le but de renouveler le personnel enseignant de français sans diminuer sa qualité, le Comité recommande aux universités de mettre en place des conditions facilitant, d'une part, l'accès à des maîtrises qualifiantes en enseignement du français et, d'autre part, l'accès, par le moyen de passerelles, au baccalauréat en enseignement du français au secondaire aux étudiantes et aux étudiants venant d'autres programmes universitaires, comme la linguistique, les sciences du langage ou la littérature (français).

Recommandation n° 4 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport fasse en sorte que l'enseignement du français au secondaire soit obligatoirement assuré par une enseignante ou un enseignant spécialisé en français ou par une enseignante ou un enseignant inscrit dans un programme de formation continue en français, ce qui implique une modification du Règlement sur l'autorisation d'enseigner.

Recommandation n° 5 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport voie à ce que les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle au secondaire assurent l'acquisition et l'utilisation du vocabulaire technique et du lexique propres aux diverses professions enseignées.

Recommandation n° 6 :

Le Comité recommande aux universités de s'assurer qu'il y a un espace de formation commune entre le baccalauréat de formation à l'enseignement primaire et le baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire, d'une part, et les baccalauréats de formation en adaptation scolaire et sociale, d'autre part, en vue d'assurer une meilleure formation langagière des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Recommandation n° 7 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en place des mesures incitatives pour favoriser la formation continue en français des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire par rapport aux objets nommés au chapitre 3.3 du rapport.

Recommandation n° 8 :

Le Comité recommande que les universités mettent en place, en collaboration avec les services éducatifs des commissions scolaires et des établissements privés, des programmes souples de formation continue répondant aux besoins du milieu scolaire.

Recommandation n° 9 :

Le Comité est d'avis que le rôle du conseiller pédagogique est capital dans le processus de la formation continue à l'enseignement. Il recommande donc que les commissions scolaires embauchent des conseillères pédagogiques et des conseillers pédagogiques de français, bien formés et en nombre suffisant, au primaire et au secondaire.

Recommandation n° 10 :

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et aux universités de voir à ce que la formation continue visant à former de nouvelles conseillères pédagogiques et de nouveaux conseillers pédagogiques de français soit mise en place au deuxième cycle universitaire.

Recommandation n° 11 :

Le Comité recommande que chaque commission scolaire francophone se dote d'une politique linguistique institutionnelle qui couvre tout autant les pratiques d'apprentissage de la langue française dans les écoles sous sa responsabilité que ses propres pratiques de communication écrite publique, avec obligation pour chaque école de rendre des comptes à la commission scolaire.

Recommandation n° 12 :

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assurer que le régime pédagogique du secondaire garantit un minimum de deux cents heures d'enseignement du français, par année, durant les trois premières années du secondaire.

Recommandation n° 13 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en place des conditions qui facilitent l'accompagnement dans l'apprentissage de l'écriture des élèves allophones, telle la réduction du nombre d'élèves par classe.

Recommandation n° 14 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en place des conditions qui facilitent l'accompagnement dans l'apprentissage de l'écriture des élèves à besoins particuliers, telle la réduction du nombre d'élèves par classe.

Recommandation n° 15 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport entreprenne une recherche visant à explorer de quelle façon pourrait être exploité le goût des jeunes pour une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence à l'écrit. Une telle recherche devrait viser la conception d'approches pédagogiques innovatrices.

Recommandation n° 16 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport encourage des recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes, pour qui l'informatique est un outil normal de production d'écrits, et pour que soient utilisés de façon efficace les nombreux outils d'aide à la rédaction, à la correction et à la révision des textes.

Recommandation n° 17 :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette en œuvre les stratégies du Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages édictées en 2003 en ce qui touche particulièrement le soutien à l'apprentissage, afin d'aider les enseignantes et les enseignants à appuyer sur des documents leur jugement sur les productions écrites des élèves.

Recommandation n° 18 :

Le Comité recommande aux commissions scolaires d'établir des mécanismes permettant le transfert de l'information sur le développement des compétences en écriture de l'élève, au moment de son passage de l'ordre primaire à l'ordre secondaire.

Recommandation n° 19 :

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre une réflexion sur l'épreuve unique de fin de cinquième secondaire pour examiner la possibilité d'y offrir d'autres choix que le texte argumentatif et pour étudier le poids relatif du lexique dans les critères d'évaluation de cette épreuve.

Recommandation n° 20 :

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de voir à la création d'un portail informatique pour permettre un meilleur accès à la documentation touchant l'enseignement du français.

Recommandation n° 21 :

Le Comité recommande que le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement demande aux responsables des programmes universitaires de faire en sorte que les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement soient informés sur les rectifications de l'orthographe.

Recommandation n° 22 :

Le Comité recommande que la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport voie à la création d'un organisme permanent qui aura comme mandat à court et à moyen termes d'assurer le suivi des recommandations du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture et, à plus long terme, de veiller à ce que soit assurée la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

1. BETTI-CUSSO, Martine, *et al.* (2007). « École primaire. Les clés de la réussite », *Le Figaro*, n° 1402, p. 38-43.
2. BRONCKART, Jean-Paul (1983). « Réformer l'enseignement du français; pourquoi? comment? », *Éducation et recherche*, n° 5, p. 9-21.
3. COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (2005), *Rapport annuel 2004-2005*, Québec, Le Comité, 33 p.
4. COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (2006), *Rapport annuel 2005-2006*, Québec, Le Comité, 39 p.
5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Le Conseil, 124 p.
6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Rapport annuel sur les états et les besoins de l'éducation 2004-2005 – Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Québec, Le Conseil, 109 p.
7. DESBIENS, Jean-Paul (1960). *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme, 158 p.
8. MALAURIE, Guillaume, *et al.* (2007). « Le scandale de l'illettrisme », dossier dans *Le Nouvel Observateur*, n° 2235, p. 7-17.
9. MAURAI, Jacques (1985). « La crise du français au Québec », dans *La crise des langues*, Québec, Conseil de la langue française, 490 p.
10. PILOTE, Arlette (2005). « À quand une politique de la formation continue pour les enseignants du Québec? », *Québec français*, n° 139, p. 30.
11. QUÉBEC (2006), *Règlement sur l'autorisation d'enseigner : L.R.Q., c. I-13.3, r.0.00002*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

12. QUÉBEC (2007). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 1^{er} novembre 2007*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
13. QUÉBEC (2007). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : L.R.Q., c. D-7.1, à jour au 1^{er} novembre 2007*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
14. QUÉBEC (2007), *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : L.R.Q., c. I-13.3, r.3.1, à jour au 30 novembre 2007*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
15. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du nouveau programme, décembre 2006*, Québec, Le Ministère, 158 p.
16. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Échelles des niveaux de compétence en écriture – enseignement secondaire – 1^{er} cycle*, Québec, Le Ministère, 99 p.
17. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Exigences des universités québécoises francophones en matière de maîtrise du français au premier cycle. Année 2006-2007*, Québec, Le Ministère, 1 p.
18. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Les compétences transversales*, Québec, Le Ministère, 2006, p. 32-53.
19. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire français, langue d'enseignement – résultats et perspectives*, Québec, Le Ministère, 28 p.
20. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Le Ministère, 20 p.

21. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p.
22. QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 68 p.
23. TARDIF, J. et A. PRESSEAU (1998). « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 108, p. 39-44.

