

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE  
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE  
SECONDE ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
MODERNES AU COLLÉGIAL**

2410-0003



Conseil  
des collèges

E37C54  
L55  
1993  
QCSE

Québec



# 311186

Doc. 6465

E37C54

L55

1993

QCSE

**Document de travail**

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE  
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE  
SECONDE ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
MODERNES AU COLLÉGIAL**

2410-0003

Secrétariat du Conseil des collèges  
Juin 1993

CONSEIL SUPÉRIEUR  
DE L'ÉDUCATION  
93 11 1 9  
DOCUMENTATION

Dans ce document, le Secrétariat du Conseil des collèges  
livre aux milieux intéressés l'information qu'il détient  
au moment de l'abolition du Conseil  
et propose des pistes de réflexion

Rédaction: Bengt Lindfelt

© Gouvernement du Québec

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec, 1993

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-28164-0

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
<b>La problématique en bref</b> .....	5
<b>L'anglais, langue seconde</b> .....	9
Cours et inscriptions au collégial .....	9
L'enseignement de l'anglais au secondaire .....	14
Orientation et objectifs .....	14
Compréhension de l'oral .....	15
Compréhension de l'écrit .....	16
Production écrite .....	16
Production orale .....	16
L'évaluation du programme au secondaire .....	17
La perception des agents de l'éducation .....	18
La performance des élèves .....	19
Les conclusions du rapport d'évaluation .....	23
Au passage du secondaire au collégial .....	24
Le classement des élèves dans les cours élémentaires .....	24
Et à l'autre bout du spectre: les élèves forts ou «bilingues» .....	25
Conclusion .....	27
<b>Le français, langue seconde</b> .....	29
Les attentes .....	29
Le temps consacré à l'enseignement du français à l'école .....	30
L'évaluation ou la perception de la compétence au sortir du secondaire .....	30
Les inscriptions-cours au collégial .....	31
Une réforme en gestation au primaire et au secondaire .....	32
Conclusion .....	33
<b>La troisième langue</b> .....	37
<b>Conclusion générale</b> .....	41
<b>Annexe</b> .....	43



## Introduction

Le projet de renouveau de la formation collégiale piloté par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M<sup>me</sup> Lucienne Robillard, et adopté par l'Assemblée nationale en juin 1993, comporte, comme l'un de ses volets, l'abolition du Conseil des collèges et la création d'une Commission d'évaluation de l'enseignement collégial<sup>1</sup>. Au moment de fermer les livres, le Conseil croit utile de communiquer l'état de certains de ses dossiers à ceux qui auront à prendre la relève dans l'exercice de l'un ou l'autre aspect de son mandat ou qui auront à prendre des décisions touchant l'organisation de l'enseignement collégial, que ce soit des organismes de l'État, comme la future Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation ou le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ou encore les collèges.

En vertu de son mandat, le Conseil des collèges a réalisé, ces dernières années, des études d'une certaine envergure sur l'harmonisation de l'enseignement secondaire et collégial et sur l'enseignement de la langue maternelle, le français ou l'anglais, au collégial<sup>2</sup>. Le plan de travail du Conseil prévoyait que les travaux se poursuivraient sur l'enseignement des langues, notamment la langue seconde, et il y a tout lieu de croire que le Conseil aurait alors situé sa réflexion dans la perspective de la continuité et de la complémentarité de l'enseignement secondaire.

Or, l'élaboration du rapport sur le renouveau de la formation<sup>3</sup>, qui embrasse de nombreux aspects de l'enseignement collégial, et les activités qui en découlaient ont largement

- 
1. Les principales modifications apportées par ce renouveau sont consignées dans deux textes de loi (projets de loi 82 et 83) et dans un nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales*, remplaçant l'ancien règlement sur le régime pédagogique. Au moment de rédiger ces lignes, le Conseil ne dispose pas du texte définitif de ces documents, mais d'après l'information obtenue, peu de changements ont été apportés aux textes présentés par la Ministre en avril 1993, dont les suivants:  
*Assemblée nationale, Projet de loi 83. Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant diverses dispositions législatives*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1993;  
[Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science], *Projet de règlement sur le régime des études collégiales*, avril 1993.  
Voir aussi le document d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, [Québec], avril 1993, 39 p.
  2. Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*, novembre 1988, 56 p.; *L'harmonisation du secondaire et du collégial*, septembre 1989, 117 p.; *L'enseignement de l'anglais dans les collèges anglophones*, octobre 1990, 42 p.
  3. Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, Les Publications du Québec, 1992, 413 p.

mobilisé les forces du Conseil pendant deux ou trois ans et des dossiers sectoriels, comme celui de l'enseignement des langues modernes, n'ont pu être menés à terme. Néanmoins, des réflexions de fond sur la «formation de l'an 2000» ont amené le Conseil à se pencher aussi sur l'enseignement des langues et les lignes directrices de sa pensée à ce sujet ressortent clairement du rapport.

Sur plusieurs points, ce rapport semble avoir inspiré le projet de renouveau présenté publiquement par la Ministre en avril 1993. Il en est ainsi au chapitre de l'enseignement des langues modernes. Certes, le modèle qui a été retenu n'est pas celui qui était proposé par le Conseil – on aura l'occasion d'y revenir. Il convient cependant de reconnaître d'emblée que le renouveau de l'enseignement collégial marque un net tournant d'ouverture sur le monde en accordant à la langue seconde et à une troisième langue une place importante à l'intérieur de la formation générale des programmes menant au DEC.

Le nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales* introduit, en effet, deux cours obligatoires de langue seconde: un premier, dont le Ministre déterminera les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage, et un second dont le Ministre déterminera les objectifs et les standards alors que le collège en définira les activités d'apprentissage, qui pourront alors varier selon le programme de l'élève. La troisième langue trouve une place dans le bloc de formation générale complémentaire où l'élève aura à choisir trois cours dans au moins deux champs d'étude différents qui ne font pas l'objet de la formation spécifique de son programme. Concrètement, cela signifie que chaque élève pourra choisir d'étudier une troisième langue; dans ce cas, il peut suivre un ou deux cours de cette langue. Ici encore, le Ministre détermine les objectifs et les standards et le collège détermine les activités d'apprentissage. Ces modifications à l'actuel régime pédagogique doivent s'appliquer à partir d'août 1994 ou d'août 1995.

Le Ministère aura ainsi un important travail à faire en vue de déterminer les divers paramètres des cours de langue seconde et d'autres langues modernes, et ce à l'intérieur d'un échéancier serré. En outre – ce qu'il convient de saluer dans l'optique d'une harmonisation des ordres d'enseignement –, la Ministre se propose de fixer une séquence d'objectifs de l'enseignement de la langue seconde du primaire au collégial<sup>4</sup>.

*C'est dans ce contexte que le Conseil croit utile de résumer, dans le présent document, l'état de son dossier sur les langues modernes, avec l'information qu'il détient en ce*

---

4. MESS, *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir...*, p. 36. M<sup>me</sup> Robillard cumule actuellement les fonctions de ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et de ministre de l'Éducation et le gouvernement a entrepris de fusionner les deux ministères.



*moment et les interrogations et les réflexions qui, selon lui, en découlent (présentées sous forme de «conclusion»). Il s'agit d'un document de travail préliminaire – et fort incomplet d'ailleurs – qui ne constitue en aucune façon une prise de position officielle du Conseil, sauf dans la mesure où il reprend des éléments du rapport de 1992. Si c'est «le dernier mot» du Conseil à ce sujet, c'est simplement parce que sa voix s'éteint...*

Le principal mandat du Conseil était de conseiller le Ministre sur divers sujets touchant l'enseignement collégial; l'enseignement primaire et secondaire ne faisait pas partie de son champ d'intervention. Or, dans le contexte très particulier qui prévaut actuellement (transfert de la fonction consultative au Conseil supérieur de l'éducation qui, lui, a un mandat englobant tous les ordres d'enseignement; fusion prochaine des deux ministères; objectifs à fixer en langue seconde, du primaire au collégial), il n'y a plus de raison, dans ce document de travail, de laisser de côté l'information, les remarques et les réflexions sur l'enseignement primaire et secondaire.

Pour faciliter la compréhension du texte, quelques précisions terminologiques s'imposent. Le vocable *langue moderne* désigne ici toute langue vivante à l'exception de la langue d'enseignement (qu'on appelle aussi, à l'occasion, *langue «maternelle»*). La langue seconde est donc une langue moderne. Comme, pour chaque classe et pour chaque élève au Québec, il n'y a qu'une seule langue seconde – l'anglais à l'école française, le français à l'école anglaise – on parlera de préférence de *la langue seconde* au singulier. Lorsqu'on traite plus précisément d'une langue moderne autre que la langue seconde, on utilisera les expressions *langue étrangère* ou *troisième langue*; dans le contexte de l'enseignement collégial, il s'agira surtout de l'espagnol ou de l'allemand mais cela peut être aussi le russe ou le chinois ou l'italien, etc.<sup>5</sup>

---

5. Ce sont là des étiquettes utilisées par commodité; à proprement parler, la langue d'enseignement est évidemment aussi une langue moderne; par contre, ce n'est pas nécessairement la langue maternelle de tous les élèves. De même, pour certains élèves, la langue seconde est véritablement une langue étrangère, alors que la «troisième langue» peut bien être leur quatrième ou cinquième...



## La problématique en bref

Afin de bien saisir la problématique de l'enseignement de la langue seconde et des langues étrangères au collégial, il est utile de revenir à la situation telle qu'elle se présentait lors des audiences de la Commission permanente de l'éducation à l'automne 1992.

Dans son mémoire à la commission, le coordonnateur provincial d'anglais, langue seconde<sup>6</sup>, soulève un certain nombre de points d'insatisfaction touchant *l'enseignement de l'anglais dans les collèges francophones*, notamment les suivants:

- les employeurs et les universités sont généralement peu satisfaits de la maîtrise de l'anglais des diplômés;
- il n'y a pas d'obligation de suivre des cours de langue seconde au collégial et il n'y a pas de standards généraux à atteindre en anglais, langue seconde, pour l'obtention du diplôme d'études collégiales;
- des exigences en anglais sont toutefois introduites, d'une manière un peu anarchique, dans certains programmes: tantôt sous forme de «quasi-objectifs» (dans l'expérimentation du programme de Sciences de la nature), tantôt sous forme de cours obligatoires dans certains programmes professionnels;
- une proportion importante (36 % selon le mémoire) des élèves qui s'inscrivent à un cours d'anglais au collégial se retrouvent au niveau débutant – malgré le fait qu'ils ont normalement étudié l'anglais durant huit ans au primaire et au secondaire.

Dans le cas de l'enseignement du *français, langue seconde*, la plupart des mémoires qui en traitent<sup>7</sup> soulignent également un écart entre les besoins de formation et la compétence effectivement acquise à la fin des études collégiales:

---

6. Paul Fournier, *Sortir une langue du vinaigre. Le rôle de l'anglais (langue seconde) au collégial. Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation dans le cadre de la consultation générale sur l'enseignement collégial québécois*, octobre 1992, 8 p. (mémoire n° 9).

7. Madeleine Pothier-Picard (pour le comité provincial de coordination des programmes de français, langue seconde), *Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'avenir de l'éducation au collégial...*, 23 septembre 1992, 5 p., avec, en annexe, un rapport rédigé par Denyse Laniel (mémoire n° 67); Association des Townshippers, *Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'avenir des collèges québécois*, 29 septembre 1992, 14 p. + annexes (mémoire n° 33); Université McGill, *Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'Assemblée nationale du Québec sur l'avenir des cégeps*, septembre 1992, 9 p. (mémoire n° 51); Centennial College, Dawson College, Heritage College et al., *Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'Assemblée nationale du Québec sur l'avenir des collèges du Québec*, 1<sup>er</sup> octobre 1992, 24 p. (mémoire n° 108).

- on parle du français non seulement comme langue seconde mais comme langue de travail pour de nombreux diplômés anglophones;
- on conclut que la formation reçue au primaire et au secondaire n'est pas suffisante et que de très nombreux élèves devraient poursuivre l'étude du français au collégial;
- on note que, au collégial, le français n'est pas obligatoire et qu'on n'y a pas défini de standards généraux à atteindre.

En ce qui concerne les *autres langues modernes* (les langues étrangères), environ 20 mémoires préconisent, avec plus ou moins d'insistance, un renforcement de leur statut à l'intérieur de la formation générale. Les principaux arguments sont les suivants<sup>8</sup>:

- dans un contexte de mondialisation des rapports et des échanges dans pratiquement tous les domaines, il devient important, pour un nombre croissant de personnes, de connaître non seulement l'anglais, mais aussi d'autres langues;
- «pour voyager, il faut parler anglais; pour vendre des biens, il faut parler la langue du pays»<sup>9</sup>;
- cela s'applique, en particulier, à l'apprentissage de l'espagnol, dans la perspective du libre-marché nord-américain qui comprend le Mexique, selon le projet actuel, et dont on prévoit l'élargissement futur à d'autres pays hispanophones;
- on doit éviter que les élèves québécois de souche soient défavorisés sur ce point par rapport aux néo-québécois qui sont souvent déjà bilingues, voire polyglottes;
- moins de 4 % des élèves au collégial sont inscrits à des cours d'espagnol; moins de 2 %, à des cours d'allemand; les inscriptions dans les autres langues étrangères totalisent tout au plus 1 %<sup>10</sup>.

---

8. Voir, en particulier, Association des manufacturiers du Québec, *Mémoire [...] à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois*, 13 octobre 1992, 15 p. (mémoire n° 201); Éric Diehl et François Riguet, *Pour une formation plurilingue. Mémoire préparé [...] pour le Département de langues modernes du cégep Montmorency [...]*, Laval, septembre 1992, 11 p. (mémoire n° 31); Heinz Chiba et al. (professeurs d'allemand), *Devenir une maille du réseau planétaire [...]*, Québec, 28 septembre 1992, 12 p. (mémoire n° 21).

9. Heinz Chiba et al., *op. cit.*

10. Ces données fournies sous forme de diagramme par Diehl et Riguet (*op. cit.*) semblent fondées sur les inscriptions-cours à l'enseignement ordinaire, réseaux public et privé, à l'automne 1990 (voir aussi ci-dessous dans le chapitre portant sur la troisième langue).

Comme il a été dit plus haut, les mesures du renouveau de l'enseignement collégial viendront donc modifier cet état de choses sur plusieurs points, notamment dans le cas de la langue seconde, qui deviendra matière obligatoire. Des cours de langue moderne seront offerts dans le cadre du bloc complémentaire de la formation générale. Dans les deux cas, les principaux paramètres (objectifs et standards) seront fixés par le Ministre. Le gouvernement a ainsi donné réponse à plusieurs des préoccupations exprimées par les divers milieux intéressés; cependant, d'autres questions demeurent et des nouvelles questions se posent à la suite de l'annonce de ce renouveau. Les responsables de sa mise en oeuvre, et en dernier lieu le Ministre, aura, nous semble-t-il, à répondre aux questions suivantes:

- Quels sont les objectifs et les standards en langue seconde qui pourront être atteints par la grande majorité des élèves du secondaire (compte tenu du temps et des ressources disponibles) et qui pourront constituer le seuil d'entrée au collégial?
- Quels sont les objectifs et les standards à atteindre dans l'enseignement de la langue seconde au collégial ou, si l'on veut, quel sera le seuil de sortie à cet ordre d'enseignement?
- Qu'arrive-t-il aux élèves qui, pour une raison ou une autre, arrivent au collégial sans avoir atteint auparavant les objectifs et les standards d'entrée?
- Quel sort faut-il réserver aux élèves qui, à leur arrivée au collégial, ont déjà atteint ou dépassé les objectifs et les standards fixés pour cet ordre d'enseignement?
- Dans le cas d'une troisième langue, le collégial pourra-t-il compter sur des apprentissages antérieurs? Sinon, comment faire pour que la place accordée dans le cadre de la formation générale – deux cours au maximum – puisse permettre aux élèves qui le désirent de faire un apprentissage significatif d'une troisième langue?

La poursuite des travaux de la Commission permanente de l'éducation en mai 1993 a apporté quelques commentaires sur ces points. Mentionnons d'abord que plusieurs groupes invités par la Commission se sont dits satisfaits du renforcement du statut des langues modernes, et notamment de la langue seconde, au collégial. Quelques-uns ont cependant fait un pas de plus en s'interrogeant sur l'imposition de cours de langue seconde aux élèves

qui ont déjà atteint le niveau de maîtrise visé<sup>11</sup>. Le cégep de Bois-de-Boulogne (même s'il n'était pas invité par la Commission) propose que ces élèves puissent être orientés vers une autre langue moderne et que, d'autre part, des cours de mise à niveau, non comptabilisés pour le diplôme, puissent être envisagés au besoin.

Le présent document ne prétend pas apporter de réponse définitive aux diverses questions formulées ci-dessus. Son but est de rassembler un certain nombre d'éléments, sous forme d'information factuelle et de commentaires, qui pourraient inspirer les décideurs... et ceux qui auront à travailler par la suite à partir des décisions qui auront été prises.

On abordera, à tour de rôle, l'enseignement de l'anglais, langue seconde, du français, langue seconde, et de la troisième langue. Or, la documentation dont dispose le Conseil des collèges est plus fournie dans le cas de l'anglais, langue seconde, beaucoup moins complète pour le français, langue seconde, et pratiquement inexistante pour les langues étrangères. Cela explique partiellement le fait que la majeure partie de ce document traite de l'anglais, langue seconde. Il y a cependant aussi le fait que – d'après l'information actuellement disponible au Conseil – la situation de l'enseignement du français, langue seconde, est, sinon identique, du moins en grande partie semblable et que le renouveau devrait amener le même genre de travaux, de réflexions et de décisions au Ministère et dans les collèges que dans le cas de l'anglais, langue seconde.

Par contre, la partie congrue laissée aux langues étrangères dans ce document dépend essentiellement d'un manque d'information – qui dépend vraisemblablement, à son tour, du peu de place qu'on leur accorde actuellement dans le système d'éducation québécois.

---

11. Association des manufacturiers du Québec, *Mémoire [...] sur l'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau*, mai 1993 (mémoire n° 13); Collège de Bois-de-Boulogne, *Nos réflexions et suggestions sur le projet de renouveau des études collégiales*, lettre à la ministre Lucienne Robillard, datée du 5 mai 1993 (mémoire n° 5); Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), *Mémoire de la coalition collégiale présenté par la FECQ: Dans l'espoir de réformer la réforme*, 12 mai 1993 (mémoire n° 20). La FECQ s'oppose aux cours obligatoires d'anglais au collégial et préconise le choix de l'élève quant à la langue à étudier.

## L'anglais, langue seconde

Trois aspects de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, seront soulevés à tour de rôle. Il sera d'abord question des inscriptions aux cours du collégial à l'heure actuelle, notamment aux cours de niveau élémentaire; cela constitue le point de départ de cette problématique particulière. Dans un deuxième temps, on se tournera vers le secondaire afin de mieux connaître l'orientation et les objectifs de l'enseignement de l'anglais et l'évaluation qui se fait de cet enseignement. Enfin, il sera question du classement des élèves dans les cours d'anglais au collégial, des instruments qui servent à cet effet et de leur utilisation.

### Cours et inscriptions au collégial

Dans le système d'enseignement québécois, l'anglais, langue seconde, est matière obligatoire de la 4<sup>e</sup> année du primaire jusqu'à la fin du secondaire, soit, en principe, durant huit ans. Selon le régime de sanction des études en vigueur jusqu'en 1993-1994, la réussite du cours d'anglais est exigée soit en 4<sup>e</sup>, soit en 5<sup>e</sup> année pour le diplôme d'études secondaires (DES). Comme l'obtention du DES constitue actuellement la condition générale d'admission au collégial<sup>12</sup>, cela signifie que

- *tous* les élèves qui entrent au cégep doivent avoir réussi au moins leur cours d'anglais de 4<sup>e</sup> année du secondaire, c'est-à-dire leur septième année d'étude de cette langue<sup>13</sup>;
- en principe, *tous* les élèves ont étudié l'anglais pendant huit ans, qu'ils aient ou non réussi l'anglais de 5<sup>e</sup> année du secondaire<sup>14</sup>.

Quel est alors le niveau de réussite dans les cours d'anglais de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années? Nous ne disposons que des résultats de l'épreuve de 5<sup>e</sup> année de juin 1991. Ils sont excellents. Le taux de réussite (88 %) se situe parmi les meilleurs de l'ensemble des «épreuves

---

12. Il convient de noter cependant que le nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales* stipule que, pour être admissible, l'élève doit avoir réussi le cours d'anglais de 5<sup>e</sup> année.

13. On fait abstraction ici des élèves bénéficiant d'une reconnaissance d'équivalence.

14. Les élèves détenteurs d'un DES qui n'ont pas réussi l'anglais de 5<sup>e</sup> année ont vraisemblablement connu l'un ou l'autre des cheminements suivants. Ou bien, après avoir réussi le cours de 4<sup>e</sup> année, ils ont suivi celui de 5<sup>e</sup> sans le réussir. Ou alors, ils ont dû doubler un cours d'anglais à un moment ou un autre durant leur cheminement et n'ont pas pu ou voulu combler ce retard en 5<sup>e</sup> année. Dans un cas comme dans l'autre, ils auront cependant été exposés à l'enseignement de l'anglais pendant au moins huit ans.

uniques» du secondaire et la note moyenne (76,9 %) dépasse celle de toutes les autres épreuves<sup>15</sup>.

Or, on constate que les élèves qui s'inscrivent à un cours d'anglais au collégial se retrouvent souvent, après classement, dans des cours de niveau élémentaire. En effet, parmi les élèves inscrits en anglais à leur premier trimestre au collégial en 1987-1988, 30,8 % l'étaient au niveau élémentaire (ou débutant); en 1988-1989, la proportion était de 32,2 %<sup>16</sup>. Pour cette dernière année, la proportion des «débutants» atteignait 53,6 % dans le programme de Techniques de bureau, où un cours d'anglais est obligatoire à l'intérieur de la spécialisation.

Si on compte le total des inscriptions-cours en ne tenant pas compte du cheminement individuel des élèves, on constate que les inscriptions dans les cours d'anglais élémentaire fluctuent entre 20 % et 30 %: 23,7 % en 1987-1988, 22,9 % en 1988-1989, 28,9 % en 1991-1992<sup>17</sup>.

Voici comment se présentaient les inscriptions dans chacun des cours du niveau élémentaire et du niveau *Intermédiaire I* – dont il sera aussi question ci-dessous – pour l'année 1991-1992, ainsi que la proportion de ces inscriptions par rapport au total des inscriptions-cours en anglais, langue seconde.

	Automne 1991		Hiver 1992	
	Nombre	%	Nombre	%
Élémentaire I	49	0,3	26	0,2
Élémentaire II	455	2,8	288	2,1
Élémentaire III	1655	10,1	739	5,3
Élémentaire IV	3378	20,6	2171	15,6
Intermédiaire I	3260	19,9	2610	18,7

15. Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1992*, [Québec], 1992, p. 46 et 47.

16. Pourcentage calculé à partir de données fournies par Paul Bilodeau et Gérard Carrier dans *La problématique de l'anglais, langue seconde au collégial*, [document non paginé rédigé en décembre 1989 pour le Comité permanent des programmes, DGEC].

17. Les données pour 1987-1988 et 1988-1989 proviennent de Bilodeau et Carrier, *op. cit.*; celles de l'année 1991-1992 du système SIGDEC, liste 65A-01-07, en date du 15 mars 1993 (données compilées le 14-01-93).



Pour avoir une idée de ce que sont les cours d'anglais élémentaire au collégial, voici quelques extraits des descriptions données dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*<sup>18</sup>.

*604-101-82 Anglais élémentaire I [et II]*

Ce cours est offert à l'élève qui n'a aucune notion de la langue anglaise. [...] L'accent est mis prioritairement sur la compréhension de la langue parlée. [...] L'étude de la grammaire fondamentale et d'un vocabulaire d'environ 1000 mots lui permettront de s'exprimer d'une façon très limitée (exemple conversations dirigées). [...] Le même texte s'applique au cours 604-102-82 *Anglais élémentaire II*.

*604-103-82 Anglais élémentaire III*

Ce cours est offert à l'élève qui n'a pas [sic] que des notions sommaires de la langue, qui ne sait pratiquement pas d'anglais, ne peut pas s'exprimer et ne comprend aucun énoncé (ou très peu). [...] L'élève est censé apprendre (comprendre et utiliser) un nombre restreint de structures grammaticales de base et d'éléments lexicaux du vocabulaire courant qui lui permettront de s'exprimer dans un anglais simple mais acceptable à travers ces trois degrés progressifs de l'apprentissage: audition-répétition; audition-réponse; expression verbale spontanée.

*604-104-82 Anglais élémentaire IV*

Ce cours est offert à l'élève qui comprend un peu l'anglais, mais avec difficulté. Il ne peut s'exprimer que péniblement et avec des mots épars seulement; il possède peu ou pas de notions grammaticales. (Il peut comprendre un ordre sans pouvoir suivre une explication même sommaire.) Ce cours vise d'abord à développer chez l'élève faible les automatismes qui favorisent la compréhension de la langue parlée et l'expression verbale et ensuite, à apprendre à réutiliser les structures et le vocabulaire appris dans de nouveaux contextes. Il l'initie également à la lecture personnelle et commentée.  
[Un tableau précise la compétence attendue en expression orale à la fin du cours.]

Si on se fie à ces descriptions, les cours de niveau élémentaire I et II sont véritablement des cours de débutant qui semblent destinés à des élèves n'ayant jamais étudié l'anglais. Le niveau III semble s'adresser à des élèves qui, dans la mesure où ils ont déjà étudié l'anglais à l'école, n'ont pratiquement rien appris. On reviendra plus loin sur les objectifs de l'enseignement de l'anglais au primaire et au secondaire, mais il est utile de préciser dès maintenant qu'il met fortement l'accent sur la langue parlée. Dans cette optique, le niveau élémentaire IV, tel qu'il est défini dans les *Cahiers*, est encore loin de ce qu'on serait en

---

18. Vol. 4, tome II, 1989-1992 [c'est l'édition la plus récente dont nous disposons], p. 4-1462 à 4-1463.

droit d'attendre après huit années d'étude. On serait tenté de conclure que ces cours ne peuvent s'adresser qu'à une population marginale.

Or, comme cela a été indiqué plus haut, la réalité est tout autre. Les inscriptions aux niveaux élémentaires I et II sont certes marginales puisqu'elles ne réunissent que quelque 2 % à 3 % du total. Il demeure que, en nombre absolu, il s'agit de plus de 500 inscriptions à l'automne et plus de 300 à l'hiver et que, même en tenant compte des doubles inscriptions possibles, il doit s'agir d'au moins 450 personnes à l'automne et de quelque 200 autres personnes à l'hiver. Faut-il conclure que le réseau reçoit chaque année entre 600 et 700 élèves n'ayant jamais suivi un cours d'anglais auparavant? Et il ne s'agit ici que des élèves qui s'inscrivent dans un cours d'anglais au collégial – la très grande majorité ne le fait pas. Combien d'élèves se retrouveront dans de tels cours lorsque l'anglais deviendra matière obligatoire?

Pour ce qui est des niveaux élémentaires III et IV, les nombres sont loin d'être marginaux, puisqu'il s'agit de plus de 30 % des inscriptions au trimestre d'automne et de plus de 20 % des inscriptions au trimestre d'hiver. Même si on doit toujours garder à l'esprit qu'il s'agit d'inscriptions-cours et pas nécessairement d'un nombre égal d'individus, on peut estimer, tout en restant très prudent, que c'est au moins 5000 élèves qui se sont inscrits à l'un ou l'autre des cours de niveau élémentaire III ou IV en 1991-1992.

Si l'on se tourne vers le cours *Intermédiaire I*, niveau qui, selon le Conseil, devrait normalement correspondre à une compétence déjà acquise à l'issue des études secondaires<sup>19</sup>, voici la description donnée dans les *Cahiers*:

*604-301-82 Anglais intermédiaire I*

Ce cours est offert à l'élève qui peut comprendre un langage simple. Il peut s'exprimer convenablement, mais seulement si les situations ne sont pas compliquées et il possède un minimum de notions grammaticales. [...] Des exercices de grammaire sont présentés pour remédier aux difficultés des élèves face à divers aspects structuraux de la langue anglaise (les verbes, les prépositions, la structure des phrases, etc.).

Tout est ici dans l'interprétation des termes: *langage simple, convenablement, situations pas compliquées*. Le texte laisse supposer que les élèves ont encore des difficultés avec

---

19. Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, [Québec], 1992, p. 143, note. Il convient de signaler, toutefois, que selon Bilodeau et Carrier, «l'élève du secondaire devrait normalement se présenter au collège avec des connaissances justifiant son inscription dans le cours 604-301», c'est-à-dire le cours intermédiaire I.

des structures grammaticales de base. Or, on doit se demander s'il est normal que les élèves, après huit années d'étude de l'anglais, ne possèdent qu'un *minimum de notions grammaticales* et s'il faut encore mettre un accent là-dessus au collégial.

Si l'on additionne les inscriptions aux cours élémentaires I à IV et au cours intermédiaire I, on constate que c'est presque la moitié des inscriptions en anglais, langue seconde, qui se situent aux niveaux élémentaire ou intermédiaire I; un peu plus de 50 % au trimestre d'automne, quelque 40 % au trimestre d'hiver.

*Les données sur les inscriptions aux cours d'anglais élémentaire et intermédiaire au collégial soulèvent trois ordres de questionnements auxquels on devrait s'appliquer à répondre:*

- Le premier concerne les raisons qui expliquent qu'un si grand nombre d'élèves se retrouvent, au collégial, dans des cours qui – du moins selon la description type – relèveraient plutôt du secondaire, voire du primaire: qui sont ces élèves? Quelle est leur compétence réelle en anglais?*
- Le second touche le niveau de compétence attendu, ou celui qu'on devrait exiger à l'avenir de la part des élèves sortant du secondaire, compte tenu du curriculum primaire-secondaire et des exigences du DES: comment cette compétence se situerait-elle par exemple par rapport aux cours intermédiaires I et II au collégial?*
- Le troisième, enfin, concerne le statut des cours d'anglais élémentaire au collégial: dans la mesure où ils sont jugés nécessaires, doit-on continuer de les «créditer» au collégial ou ne devrait-on pas plutôt les considérer comme des mesures de mise à niveau, non comptabilisées pour l'obtention du diplôme d'études collégiales?*

## L'enseignement de l'anglais au secondaire

### Orientation et objectifs

Le document déjà cité de Bilodeau et Carrier contient un certain nombre de renseignements sur l'orientation et les objectifs de l'enseignement de l'anglais au primaire et au secondaire<sup>20</sup>. Ce sont, bien entendu, les objectifs du secondaire qui nous intéressent au premier chef, mais l'information sur l'enseignement au primaire permet à certains égards de mieux situer le niveau de l'enseignement secondaire.

L'*objectif global* du second cycle du secondaire est que «à la fin de ses études secondaires, l'élève devra être *capable de communiquer* en anglais afin de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante».

Sur le plan de la compréhension, l'élève, à la fin du second cycle, doit être capable de comprendre des textes oraux et écrits en vue de:

- confirmer ou infirmer ses hypothèses ou celles des autres;
- résoudre un problème ou prendre une décision;
- s'informer sur les intérêts, les attitudes, les sentiments, les intentions des autres;
- s'informer sur des «gestes à poser»;
- se faire une opinion ou s'informer de celle des autres;
- s'informer sur des faits et des événements.

Pour ce qui est de la production, l'élève doit être capable de participer à des échanges de propos à partir de son expérience personnelle ou d'un texte donné, en vue de:

- informer quelqu'un ou s'informer sur des faits ou des événements;
- informer quelqu'un ou s'informer sur des «gestes à poser»;

---

20. Pour en savoir plus long sur les objectifs et autres paramètres de l'enseignement de l'anglais au secondaire, il faudrait prendre connaissance des documents suivants du ministère de l'Éducation:  
*Programme d'anglais, langue seconde, second cycle du secondaire*;  
*Guide pédagogique, second cycle du secondaire*;  
*Guide d'évaluation en classe – évaluation formative – anglais, langue seconde, au secondaire*.  
Il serait aussi utile de consulter des responsables du programme.

- informer quelqu'un ou s'informer sur la solution à trouver à un problème ou sur une prise de décision;
- informer quelqu'un sur ses intérêts, ses attitudes, ses sentiments, ses intentions, ses opinions, ses hypothèses ainsi que sur ceux des autres ou s'informer à cet effet.

Ces objectifs terminaux semblent bien détailler l'idée de «se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante». Dans le cas de la production, l'aspect écrit paraît être absent mais, à un autre endroit, il est dit que «l'élève doit être capable de s'exprimer oralement et par écrit dans des situations éventuelles [?] de contact».

Par contre, cette brève description des objectifs ne fournit pas d'indication sur le niveau de compétence visé. Pour en donner une idée, le document de Bilodeau et Carrier rapporte aussi les objectifs du premier cycle du secondaire (soit des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années), ainsi que des contenus du programme du primaire. En voici quelques éléments.

### *Compréhension de l'oral*

En compréhension de l'oral, l'élève, à l'issue du *premier cycle du secondaire*, doit pouvoir dégager des faits, dans le but de s'informer, à partir de bulletins de météo, de bulletins de nouvelles sportives, d'exposés biographiques, de comptes rendus de faits divers, de documentaires portant sur un lieu. Afin de décider des actions à prendre, il doit comprendre le sens de directives, de demandes, d'avertissements, de messages concernant les transports, d'annonces d'activités ou d'articles à vendre. Dans le but de se distraire, il doit être capable de saisir l'idée principale et les points saillants d'un récit.

Sur ces points, le programme du primaire donne en exemple les phrases suivantes, laissant supposer que ce genre d'énoncés – placés dans leur contexte – doivent être compris par l'élève qui entre au secondaire:

He's wearing glasses. – He has a big beard and looks scary. – Turn left on Green Street near the station. – I have to wash the dishes. – He's going to his uncle's house on the weekend. – Mr. Smith doesn't like tennis. – They like small cars more than big ones. – My brother wants you to play. – She seems angry.

Dans le cas des récits, l'élève du primaire doit apprendre à saisir l'action, les séquences [des événements], les causes et les effets et les références dans le temps (passé, présent, futur), quel que soit le sujet mais à condition que les phrases soient d'une structure simple et ne comportent pas trop de vocabulaire inconnu.

### ***Compréhension de l'écrit***

En compréhension de l'écrit, à la fin du *premier cycle du secondaire*, l'élève doit pouvoir dégager les faits, pour son information, de menus, d'horaires, de catalogues, de lettres de réponse, de notes biographiques, de résumés de films ou d'émissions télévisées ainsi que d'articles de journaux ou de revues. Pour guider son action, il devra pouvoir consulter des textes écrits correspondant aux types de discours verbaux mentionnés plus haut; s'y ajoutent notamment les brochures touristiques.

La préparation au primaire comporte des textes semblables à ceux qui servent à la compréhension orale avec des phrases comme:

Baby-sitter wanted. Boy or girl 12 years old or more. Mature, honest and bilingual. – Model car includes four big tires, race wheels and batteries. – Tear along the dotted line. Fill in the blanks.

### ***Production écrite***

La production écrite que doit pouvoir réaliser l'élève à la fin du *premier cycle du secondaire* comporte des fiches de renseignements personnels, des cartes postales, des notes, des lettres, des invitations, des bons ou des lettres de commande, des lettres de demande de renseignements, des cartes de souhaits, des lettres de remerciement.

Au primaire, l'élève aura eu l'occasion d'écrire des phrases comme:

My name is Louise. I am 10 years old. I live in Montréal. I have a sister and 2 brothers. – I have brown hair and blue eyes. – I like Granby. I don't like my uncle.

### ***Production orale***

Enfin, pour ce qui est de la production orale, l'élève, à la fin du *premier cycle du secondaire*, doit pouvoir participer à des échanges de propos de diverses natures et à diverses fins:

- concernant une personne, une activité passée, un objet, un lieu;
- visant à effectuer un déplacement, à réaliser une activité, à obtenir quelque chose, à entrer en communication avec quelqu'un;

- portant sur des intérêts, des attitudes, des sentiments.

Au primaire, l'élève se sera préparé en apprenant à poser des questions comme:

What's that? What do you call that? What does he look like? – Would you like something more? How about a movie? Can you help me please? Can I speak to John? Can I have a carrot? Can you say that again? – What do I do now? How can I get to the park? – Do you have to? Is she going to the party on Sunday? What would you like?

...et à répondre, par exemple:

It's a soccer ball. Peter is very fat. It's a round building. – All right. Thanks. Sorry, I can't. Great. – Go right. Go up two streets. Look out, watch it, be careful. – He can't do it. They have to go home. They're going to Montréal next month. Helen likes playing soccer. She wants another drink. I don't think so.



Cela donne une certaine idée du point où les élèves sont censés être rendus *à la fin du primaire*, soit au bout de trois années d'étude de l'anglais (à raison, normalement, de 72 heures par année<sup>21</sup>). En poursuivant ce même genre d'objectifs – toujours selon l'orientation de communication pratique, courante – au premier puis au second cycle du secondaire, on peut penser qu'ils doivent être arrivés à un niveau nettement plus avancé à la sortie du secondaire alors qu'ils auront cumulé encore deux fois le nombre d'heures d'étude réalisées au primaire (cinq années au secondaire à raison de 100 heures). Ainsi, à la fin du secondaire, ils devraient avoir dépassé le niveau des cours élémentaires au collégial pour se rapprocher des objectifs de l'*Intermédiaire II* (voir annexe).

### **L'évaluation du programme au secondaire**

Le ministère de l'Éducation a procédé, en 1991, à l'évaluation du programme d'anglais du second cycle du secondaire en recueillant de l'information auprès d'enseignants, de conseillers pédagogiques et «responsables du dossier», de directeurs d'école et d'élèves. On a également analysé les résultats de ces mêmes élèves à l'épreuve unique obligatoire

---

21. 120 minutes/semaine durant 36 semaines, par année. D'après l'information rapportée dans les médias, le temps effectivement consacré à cet enseignement est souvent en-deçà de ce nombre d'heures (*Le Devoir*, 23 avril 1993, *La Presse*, 22 et 23 mai 1993).

d'anglais, langue seconde [de 5<sup>e</sup> année]<sup>22</sup>. Il sera fait état ici seulement des points qui nous intéressent particulièrement, notamment les orientations du programme, la réalisation des objectifs et la performance des élèves, laissant de côté de nombreux autres aspects (comme le processus d'implantation du programme, la préparation des enseignants, la tâche, le matériel pédagogique...).

### *La perception des agents de l'éducation*

Il ressort du rapport d'évaluation que les agents de l'éducation (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs d'école) sont globalement satisfaits de l'orientation générale et des objectifs du programme. L'information recueillie lors de deux rencontres de consultation semble bien refléter l'opinion du milieu, selon laquelle les principaux points positifs du programme sont les suivants:

- «l'approche communicative», soit la langue vue comme moyen de communication pratique;
- l'approche centrée sur la communication orale;
- les mises en situation, qui correspondent bien aux besoins des élèves, les préparant à bien se débrouiller;
- le fait de tolérer les erreurs;
- le fait que ces caractéristiques de l'enseignement contribuent à faire disparaître la gêne.

On note cependant quelques perceptions contradictoires. En effet, il a été signalé lors de ces rencontres que les élèves arrivent à se débrouiller en anglais dès la fin de la première année du secondaire. D'un autre côté, selon une enquête auprès des enseignants, seulement 71 % d'entre eux considèrent qu'au moins 61 % des élèves maîtrisaient les préalables à la 5<sup>e</sup> année, surtout en ce qui concerne l'habileté à comprendre un discours écrit. Ce sont surtout les deux habiletés de production qui ne sont pas suffisamment maîtrisées au début de la 5<sup>e</sup> année (selon 57 % des enseignants dans le cas de l'écrit; selon 59 % dans le cas de l'expression orale).

Comme points négatifs, les enquêtes et les rencontres de consultation ont fait ressortir que:

---

22. [Ministère de l'Éducation], Direction de la sanction des études, *Évaluation des programmes d'études. Rapport global. Anglais, langue seconde. Second cycle du secondaire*, [Québec], août 1992, 123 p.



- l'apprentissage de la grammaire constitue le principal problème à l'oral et à l'écrit; par exemple, les élèves ne posséderaient pas les compétences minimales pour communiquer, disant *I'm a cat* au lieu de *I have a cat*;
- l'expression écrite est plutôt faible;
- plusieurs élèves auraient l'impression de ne rien apprendre ce qui pourrait être relié à leur méconnaissance des objectifs du programme;
- le programme serait trop facile pour les élèves forts: selon une personne, 75 % des élèves de 4<sup>e</sup> année pourraient réussir les objectifs de 5<sup>e</sup>; de fait, selon la moitié des enseignants, 40 % ou plus des élèves ont déjà atteint l'objectif global du cours en début de 5<sup>e</sup> année; la situation varie cependant énormément selon les classes et les régions, etc.;
- on devrait prévoir des objectifs terminaux pour chaque année;
- l'évaluation des apprentissages constitue un problème; les enseignants et les responsables du programme souhaitent recevoir du perfectionnement, notamment au sujet de l'évaluation de la performance des élèves.
- à part ce point, les enseignants se trouvent suffisamment préparés pour enseigner le programme; cependant, ils sont plus à l'aise avec le volet *compréhension* qu'avec le volet *production*.

### ***La performance des élèves***

Nous rapporterons ici

- les résultats à l'épreuve unique d'anglais, langue seconde, de 5<sup>e</sup> année en 1991 des élèves faisant partie de l'échantillon retenu pour l'évaluation du programme (729 élèves provenant de 26 écoles) ;
- quelques exemples de phrases rédigées par ces élèves lors de cette épreuve;
- les opinions recueillies auprès de ces élèves lors de l'enquête.

Les résultats à l'épreuve se présentent comme suit:

	Pondération	Nombre d'élèves	Moyenne %	Réussite taux %
Production orale	16	423	63,4	65,9
Production écrite	24	729	60,9	50,2
Compréhension orale	24	729	78,7	77,6
Compréhension écrite	36	729	74,7	80,4
Total	100	729	70,0	70,9

Ces résultats sont sensiblement inférieurs à ceux qui sont rapportés dans la brochure *Indicateurs*. Il faudrait s'enquérir sur la raison de ce fait; peut-être n'a-t-on pas tenu compte ici de la note d'école. On constate d'emblée que les résultats de la compréhension sont bons, alors que ceux qui se rapportent à la production sont plus faibles, surtout le résultat de la production écrite. Le résultat de la production orale n'est pas très fort non plus, ce qui est décevant dans la mesure où l'orientation du programme («l'approche communicative») laisse croire que c'est là l'une des principales habiletés visées. Il est vrai que l'importance relative (la pondération) accordée à cet aspect dans l'épreuve est la plus faible, 16 %, contre plus du double pour la compréhension écrite, qui a été bien réussie.

Au sujet de la production écrite, qui est donc l'aspect le moins bien réussi, voici quelques exemples de réponses données lors de l'épreuve. Le thème général semble avoir été le temps et la gestion du temps.

Lorsqu'il s'agissait de suggérer un aménagement de l'horaire quand on est à court de temps:

*You would better to eliminate something who's you do a lot of time in a week, for example, go with friend after school. You just go one time and the other time you make somethings important.*

Il s'agissait aussi de commenter les énoncés suivants:

- «Being on time is difficult»:

*In exemple: when I suppose to meet someone at a specific time. I go a little bit more before the hour who we have fixed.*

- «Schedules are absolutely essential»:

*If you are a equilibrate life and you are organize in your head. I don't think his really essential.*

- «Stress is inevitable in a modern world»:

*The people have very most occupation and he want to do all thing in same time. He have a big schedules but he forgot one things: «Superman» it's a movies!*

*I prefer to say «stress is inevitable in OUR modern world». Modern doesn't mean «stressed», modern should mean «better».*

Donc, à côté de phrases parfaitement correctes et bien construites, on en note plusieurs où l'élève confond les verbes les plus courants, les temps et la personne et même les parties du discours (verbes, noms...), en faisant usage d'une morphologie plutôt fantaisiste. Si c'est comme cela que les élèves «se produisent» à l'écrit, lorsqu'ils ont pourtant le temps de réfléchir et de se corriger, on peut s'inquiéter pour leur niveau de production orale spontanée. Certes, les énoncés ci-dessus sont sans doute compréhensibles dans leur contexte, même s'ils comportent des fautes de grammaire élémentaire<sup>23</sup>. D'ailleurs, dans une situation courante de communication orale, on a la possibilité de se reprendre et de s'expliquer. Néanmoins, on aurait pu s'attendre à ce qu'au bout de huit années, les élèves aient dépassé ce niveau plutôt «primitif» de l'expression.

Les élèves ont aussi été invités à s'autoévaluer. Interrogés sur leur capacité de comprendre un film en anglais, ils répondent à 80 % qu'ils comprennent l'histoire, totalement ou en grande partie, alors que 54 % disent comprendre les dialogues totalement ou en grande partie. Résultat semblable pour la lecture d'articles de revue: 79 % comprennent le message (totalement ou en grande partie); 59 %, le vocabulaire.

Quand il s'agit de fonctionner en anglais dans diverses situations (qu'on pourrait probablement relier à l'objectif global «se tirer d'affaire dans des situations courantes»), les élèves se divisent à peu près également en deux catégories. Ainsi:

---

23. Un professeur d'anglais au collégial rapporte cependant qu'interrogés sur leur âge, de nombreux élèves répondent *I have eighty*, énoncé difficilement compréhensible même dans le contexte, au lieu de *I am eighteen* (Denny Deraps, «'I have eighty' ou l'anglais 103», *Reflets*, Cégep de Chicoutimi, vol. 3, n° 2, automne 1992, p. 3).

- 55 % des élèves seraient à l'aise («tout à fait» ou «assez») pour entretenir une conversation téléphonique en anglais; alors que 45 % ne le seraient pas («peu», «très peu» ou «pas du tout»);
- 56 % seraient tout à fait ou assez à l'aise pour écrire une lettre accompagnant une demande d'emploi;
- 53 % seraient tout à fait ou assez à l'aise pour prendre part à des activités d'anglophones du même âge; 47 % se sentiraient moins à l'aise (peu, très peu, pas du tout) dans une telle situation.

On peut sans doute rapprocher ces résultats de l'évaluation globale que les élèves font du programme, puisque la moitié des élèves en sont satisfaits (51 % sont très ou assez satisfaits), l'autre moitié se disant peu satisfaits (34 %) ou pas du tout satisfaits (15 %). Les auteurs du rapport rappellent cependant à ce propos que 46 % ont une perception erronée du but visé par le programme, que 44 % estiment que le programme devrait avoir des objectifs autres que le programme actuel et que 47 % affirment qu'on ne leur a jamais expliqué le but visé par le programme.

Quelques autres points d'insatisfaction des élèves sont:

- le peu de temps consacré en classe à la production orale (10 % du temps ou moins selon 47 % des élèves) et la prépondérance de la compréhension écrite qui occupe le plus de temps (plus de 30 % selon 47 % des élèves); les élèves voudraient que plus de temps soit accordé à l'oral (à la production et à la compréhension) et à la production écrite;
- l'utilisation des cahiers d'exercices: 75 % des élèves formulent des commentaires négatifs à ce sujet révélant tantôt un manque de compréhension de la pertinence des exercices proposés, tantôt un désintérêt pour les sujets traités, tantôt le sentiment que les exercices sont trop simples.

Enfin, 81 % des élèves disent avoir l'intention de poursuivre l'apprentissage de l'anglais après le secondaire. Cela peut être interprété de deux manières: ou bien, ils ont apprécié l'enseignement et voudraient le poursuivre pour cette raison ou encore ils considèrent n'avoir pas appris suffisamment pour satisfaire leurs aspirations personnelles ou professionnelles. Ceux qui disent vouloir poursuivre donnent le [futur] travail comme principale, mais non comme unique raison. On peut noter, à ce propos, l'écart entre cette intention exprimée par plus de 80 % des élèves et le fait que seulement quelque 10 % choisissent effectivement de poursuivre l'étude de l'anglais au collégial.

### *Les conclusions du rapport d'évaluation*

Parmi les éléments positifs du programme relevés en conclusion du rapport, on peut retenir que les fondements et les principes directeurs du programme font l'objet d'un accord de la part des enseignants, des «responsables du dossier» et des directeurs d'école, soit:

- le fait d'envisager la langue comme moyen de communication;
- le fait d'accorder une plus grande importance à la compréhension qu'à la production (plusieurs professeurs voudraient encore accentuer l'aspect compréhension);
- le fait de considérer l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage.

Parmi les points négatifs, mentionnons que la moitié des élèves ne connaissent pas le but du programme et qu'une proportion semblable est insatisfaite. De plus, le tiers des élèves ont des attentes plus élevées du programme que de «se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante».

Le rapport formule une série de recommandations, dont nous retenons les suivantes:

- que l'objectif du programme soit explicité davantage ou réexaminé pour tenir compte du tiers des élèves qui ont des attentes plus élevées;
- que l'approche méthodologique qui sous-tend le programme et qui est basée sur l'approche communicative soit expliquée davantage au personnel enseignant [...];
- que les objets de connaissance du programme soient mieux cernés et délimités [...] permettant [à l'élève] de faire prendre conscience de ses progrès. Ainsi, la place de la grammaire doit être mieux expliquée [...];
- que les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires soient précisés et explicités au moyen d'exemples [...];
- que le programme contienne des propositions relativement aux élèves qui satisfont déjà en début d'année aux exigences de la fin du programme de cinquième secondaire [...] afin de combler les attentes d'une bonne proportion d'élèves qui désirent apprendre plus, réaliser plus de progrès;
- que le programme se préoccupe aussi des élèves en difficulté.



*À ce stade-ci de la réflexion, il nous paraît que si l'objectif global de l'enseignement de l'anglais au secondaire semble acceptable, à savoir devenir capable de se tirer d'affaire en anglais, il reste à déterminer le niveau de débrouillardise à laquelle on devrait pouvoir s'attendre à la fin du secondaire. Le rapport d'évaluation laisse l'impression que le programme d'anglais au secondaire n'est pas très exigeant, notamment en ce qui a trait à la correction de la langue. Or, entre un énoncé incorrect mais à la limite compréhensible dans son contexte et une phrase correcte et bien articulée, il y a toute une marge et il faudrait savoir où, entre les deux, se situe le seuil de passage en 5<sup>e</sup> année du secondaire.*

## Au passage du secondaire au collégial

### Le classement des élèves dans les cours élémentaires

Même si on admet que l'objectif des cours d'anglais au primaire et au secondaire est de rendre les élèves capables de communiquer leurs idées dans un anglais tout au moins compréhensible – à défaut d'être parfaitement correct –, on doit se surprendre de les retrouver en grand nombre au collégial dans un cours destiné aux élèves qui «ne [peuvent] s'exprimer que péniblement et avec des mots épars seulement»; qu'après avoir atteint le point où 80 % disent comprendre l'action d'un film ou les idées principales d'un article (ce qui paraît normal après huit ans), beaucoup d'entre eux soient placés dans un cours s'adressant à ceux qui ne comprennent l'anglais qu'avec difficulté.

Le document de Bilodeau et Carrier ainsi qu'une étude de Paul Fournier<sup>24</sup> fournissent sur ce point quelques éléments d'explication. D'une façon générale, ils semblent liés aux instruments de classement et à leur usage, d'une part, et, d'autre part, aux objectifs (explicites ou non) de l'enseignement de l'anglais au collégial.

Tous les collèges, avant d'inscrire un élève dans un cours d'anglais, lui font passer un test de classement portant, généralement, sur la communication orale et la communication écrite. Les principaux tests utilisés sont *TCALS* (*Test de classement d'anglais, langue seconde*) et *Michigan*. Or, l'interprétation des résultats à ces tests varie beaucoup d'un collège à l'autre, si bien que, par exemple:

---

24. Bilodeau et Carrier, *op. cit.*;

Paul Fournier, *Pour un test incontestable. Rapport de recherche sur les tests de classement en anglais (langue seconde) au collégial*, [Québec], MESS, DGEC, mai 1992, 66 p.

- un élève obtenant un score de 40 au test *TCALS* serait placé dans le cours *Élémentaire III* à Alma, dans *Élémentaire IV* en Abitibi et dans *Intermédiaire I* à Rimouski;
- un élève obtenant un score de 52 au test *Michigan* serait placé dans le cours *Élémentaire III* à Sherbrooke, dans *Élémentaire IV* à Valleyfield, dans *Intermédiaire I* au Vieux Montréal et dans *Intermédiaire II* à Ahuntsic.

De fait, le but de l'opération de classement dans les collèges n'est peut-être pas nécessairement de placer les élèves dans des cours correspondant à la description donnée dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, mais plus simplement de former des groupes aussi homogènes que possible tout en respectant les contraintes d'ordre administratif<sup>25</sup>. Mais par ailleurs, il n'est pas sûr que les tests utilisés mesurent ce que les élèves ont appris au secondaire, car, selon Fournier, ils évaluent principalement la maîtrise des structures alors que l'enseignement au primaire et au secondaire met l'accent sur la communication; et on a vu dans le chapitre précédent que la maîtrise des structures semble être l'un des points faibles des élèves issus du secondaire. Enfin, dans la mesure où on pense que le principal objectif de l'enseignement de l'anglais au collégial devrait être de rendre l'élève capable de lire des textes (à contenu général ou technique), il est possible que les résultats des tests de placement soient interprétés dans cette optique.

Il se peut donc que l'écart entre les objectifs du secondaire et les acquis réels qui semble se manifester par des inscriptions dans des cours élémentaires au collégial, ne soit qu'apparent, du moins en partie. Les cours «élémentaires» sont peut-être en réalité plus avancés que la description officielle le laisse entendre. Dans ce cas, on devrait probablement soit modifier la description de ces cours, soit, au besoin, introduire une plus grande variété de cours de niveau intermédiaire.

### **Et à l'autre bout du spectre: les élèves forts ou «bilingues»**

La problématique qui a surtout retenu l'attention jusqu'ici concerne les élèves qui, selon divers indicateurs, apparaissent comme plutôt faibles, voire anormalement faibles en anglais à l'arrivée au cégep. Or, l'étude de Bilodeau et Carrier et surtout celle de Fournier ouvrent aussi une autre piste, à savoir celle des élèves qui, à l'arrivée au cégep, ont déjà une bonne maîtrise de l'anglais. En effet, Fournier note que le contexte de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, n'est plus celui des années 70, époque à laquelle cet enseignement s'adressait presque exclusivement à des francophones de souche et se heurtait souvent à des réticences d'ordre «politique». Aujourd'hui, dit Fournier, ces réticences ont

---

25. Nombre d'élèves dans les groupes, nombre de professeurs disponibles, organisation de leur tâche, etc.

pratiquement disparu et les collèges reçoivent beaucoup plus d'élèves d'un niveau avancé. Si cela ne se reflète pas d'une façon évidente dans les inscriptions aux cours, cela peut être relié en partie aux faiblesses des tests qui, pour la plupart, ne discriminent pas suffisamment entre les élèves de niveau intermédiaire et avancé; il est possible aussi que les élèves déjà forts en anglais ne sentent pas le besoin de s'inscrire à de tels cours.

Pour avoir une idée de l'importance de ce groupe d'élèves, rappelons que, selon le rapport d'évaluation du programme du secondaire, la moitié des enseignants considéraient que 40 % ou plus des élèves ont déjà atteint l'objectif global du cours en début de 5<sup>e</sup> année. La présence d'élèves «bilingues» a pris une telle importance qu'on a commencé à mettre sur pied des cours plus avancés à leur intention au secondaire, cours qui, d'après l'information du Conseil, se donnent actuellement dans une centaine de commissions scolaires.

Lors de l'autoévaluation de leur compétence en anglais, on se souvient que près de la moitié des élèves se sentaient plutôt mal à l'aise dans diverses situations courantes de communication. Par contre,

- 15 % se disent tout à fait à l'aise pour entretenir une conversation téléphonique;
- 16 % sont tout à fait à l'aise pour écrire une lettre accompagnant une demande d'emploi (11 % seraient tout à fait satisfaits de la qualité de leur orthographe dans une telle lettre; 6 % de la qualité de leur grammaire);
- 15 % disent maîtriser suffisamment l'anglais pour participer à des activités d'anglophones du même âge;
- 15 % (encore les mêmes?) disent comprendre «totalement» les dialogues d'un film en anglais; 54 % les comprennent «totalement» ou «en grande partie», c'est-à-dire plus que «à moitié»;
- 28 % utilisent souvent l'anglais à l'extérieur de la classe et 6 % le font très souvent.

Nous avons déjà mentionné qu'il faudrait sans doute fixer plus clairement des niveaux ou des standards d'entrée et de sortie en anglais au collégial. Dans la mesure où l'anglais devient matière obligatoire au collégial, il faudrait aussi s'interroger sur la situation des élèves ayant déjà atteint le niveau de sortie dès leur arrivée au collégial. Seraient-ils quand même tenus de s'inscrire à des cours d'anglais, comme certains propos du projet de renouveau le laissent entendre? Dans ce cas, on doit s'interroger sur la motivation des élèves à exceller en anglais au secondaire. Si, au contraire, ils pouvaient être exemptés de l'anglais au collégial, comme c'est le cas au secondaire, cela ouvrirait le chemin à



l'apprentissage plus poussé d'une troisième langue ou d'une autre matière de formation générale – du moins pour ces élèves-là – dans une perspective semblable à celle que le Conseil des collèges proposait dans son rapport sur les priorités.

## Conclusion

Il paraît urgent d'obtenir un meilleur portrait de la compétence des élèves en anglais, langue seconde, à leur arrivée au cégep. Il faudra probablement élaborer un nouveau test de classement comme le propose Fournier, mais en attendant – Fournier parle d'un délai de trois ans – il faudrait utiliser d'autres indicateurs. Peut-être serait-il possible d'exploiter davantage l'épreuve unique du secondaire qui, de toute façon, est utilisée et corrigée et qui, vraisemblablement, mesure ce qui est effectivement enseigné au secondaire. Tout en utilisant cette épreuve du secondaire, les collèges pourraient sans doute modifier la pondération en donnant plus de poids aux habiletés qui sont jugées plus importantes dans l'optique de l'enseignement collégial.

Le projet de renouveau prévoit la détermination de seuils ou de niveaux de compétence («standards») en anglais, langue seconde, à l'entrée et à la sortie du collégial en lien avec l'enseignement secondaire et primaire. On devrait ensuite statuer sur le sort des élèves qui se trouvent soit en-dessous du seuil d'entrée, soit au-dessus du seuil de sortie. Dans la logique déjà acceptée dans le cas du français, langue maternelle, des cours de mise à niveau «non crédités» pourraient être imposés aux premiers; les seconds pourraient obtenir une forme de reconnaissance d'équivalence.

Il faudra vraisemblablement aussi revoir les descriptions des cours en fonction de ces seuils de compétence et des besoins des élèves. Peut-être n'a-t-on pas vraiment besoin de quatre niveaux de cours élémentaires; peut-être faudra-t-il au contraire un plus grand éventail de cours intermédiaires.

D'une façon ou d'une autre, il faudra voir à ce que le niveau des cours suivis – ou l'équivalence obtenue – soit clairement identifié sur le bulletin de l'élève pour que l'employeur ou l'université puisse accorder sa juste valeur à une note obtenue dans un cours avancé par rapport à une note, peut-être plus élevée, reçue dans un cours intermédiaire. On devra aussi éviter que les élèves cherchent à s'inscrire dans des cours trop faciles pour eux afin d'obtenir sans effort une haute note.

Enfin, il faudrait probablement revoir le mode d'élaboration des cours au primaire-secondaire et au collégial. On a l'impression, encore une fois, que ce sont deux univers qui s'ignorent, et qui fonctionnent séparément, chacun selon sa logique ou sa philosophie propre. Les attentes du collégial – et de l'enseignement supérieur dans son ensemble – doivent être prises en compte lors de l'élaboration des cours au secondaire (et au primaire, s'il y a lieu); l'approche pédagogique préconisée au secondaire doit être connue, comprise et acceptée par le collégial. Pour y arriver, on devrait minimalement instaurer des mécanismes appropriés de consultation entre les ordres d'enseignement (le CLECES pourrait peut-être jouer un rôle plus actif à cet égard), mais il serait sans doute encore préférable qu'on constitue, pour les révisions des cours, des équipes composées de représentants du secondaire et du collégial (et, au besoin, du primaire).

## Le français, langue seconde

La problématique de l'enseignement du français, langue seconde, paraît à la fois différente et semblable en comparaison avec celle qui concerne l'anglais, langue seconde. Différente, parce que les élèves issus de l'école anglaise ont reçu un plus grand nombre d'heures de cours de langue seconde, et que, d'une façon générale, un plus grand nombre d'entre eux sont devenus plus ou moins bilingues. Semblable, cependant, du fait qu'il y a un écart important entre les apprentissages réalisés et les attentes élevées de la communauté: en milieu anglophone, on voudrait non seulement que les jeunes soient fonctionnels en français, qu'ils puissent se débrouiller, mais que leur maîtrise du français se rapproche de celle des francophones afin qu'ils ne soient pas handicapés sur le marché du travail ou dans d'autres situations de vie au Québec.

### Les attentes

En effet, dans leur mémoire adressé à la Commission permanente de l'éducation<sup>26</sup> et lors de la présentation verbale devant cette commission<sup>27</sup>, les représentants des collèges anglophones ont insisté sur la nécessité d'assurer aux élèves du collégial une maîtrise du français plus poussée que celle qu'ils peuvent avoir acquise à l'école primaire et secondaire et que, pour ces jeunes, le français est à considérer non comme langue seconde mais comme langue du travail et langue d'usage commune au Québec. Cité dans un article de *La Presse*, M. Patrick Woodsworth, directeur général du cégep Dawson (le plus grand cégep anglophone), précise ce point de vue en affirmant que: «Les anglophones doivent être parfaitement bilingues. Ils doivent parler le français aussi bien que les francophones s'ils veulent les concurrencer sur le marché du travail. Il faut aussi qu'ils puissent l'écrire correctement.<sup>28</sup>»

Les mémoires présentés à cette même commission par l'Association des *Townshippers* et par le comité provincial de coordination de français, langue seconde (signé par Madeleine

---

26. Centennial College, Dawson College, Heritage College et al., *op. cit.*

27. Assemblée nationale, *Journal des débats*, Commissions parlementaires, Commission permanente de l'éducation, Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois (6), mardi 17 novembre 1992, n° 16, p. CE-769 et suiv.

28. Michèle Ouimet, dossier sur l'enseignement de la langue seconde paru dans *La Presse*, le samedi 22 et le dimanche 23 mai 1993.

Pothier-Picard), vont dans le même sens, comme le fait aussi, quoique d'une manière moins explicite, le mémoire de l'Université McGill. Le mémoire du comité de coordination – plus exactement le comité pédagogique – s'appuie sur des attentes exprimées par des représentants des entreprises au sujet de la compétence linguistique de leur personnel<sup>29</sup>.

## **Le temps consacré à l'enseignement du français à l'école**

L'enseignement du français, langue seconde, commence dès la maternelle pour près de 95 % des élèves et se poursuit tout au long de la scolarité primaire et secondaire. Au primaire, le régime pédagogique prévoit deux heures d'enseignement du français par semaine, mais les commissions scolaires y accordent presque systématiquement plus de temps, sous forme soit d'enseignement de la langue, soit d'enseignement d'autres matières en français («immersion»). Ainsi, plus de 95 % des élèves reçoivent plus de temps de français que ne le prévoit le règlement. Au secondaire, la situation est semblable: le temps prévu est de 100 heures par année mais plus de 95 % des élèves reçoivent plus de temps d'enseignement de français<sup>30</sup>. La plupart des élèves anglophones suivent, à un moment où un autre un programme d'immersion; d'après le dossier de *La Presse*<sup>31</sup>, ce serait le cas de plus de 70 % des élèves du primaire anglophone.

## **L'évaluation ou la perception de la compétence au sortir du secondaire**

Malgré le début précoce de l'apprentissage du français, les heures «supplémentaires» consacrées par-delà celles prévues par le régime pédagogique et malgré les programmes d'immersion, les résultats semblent mitigés. D'une manière générale, les élèves comprennent assez bien le français et ils arrivent à se débrouiller oralement (certains évidemment avec plus d'aisance que d'autres) mais en faisant de nombreuses fautes et en conservant un accent marqué quand ce n'est en parlant un mélange de français et d'anglais. Par contre, leur français écrit est généralement très faible. C'est du moins ce qui ressort des propos tenus devant la Commission permanente de l'éducation et du dossier de *La Presse*.

---

29. Madeleine Pothier-Picard, *op. cit.*

30. Données d'un sondage effectué en novembre 1989, voir Mary Campbell, *Français, langue seconde. Situation de l'enseignement du français, langue seconde, dans les écoles anglophones du Québec*, Ministère de l'Éducation, Direction des services éducatifs aux anglophones, [Montréal], 1990, 45 p. + annexes.

31. Michèle Ouimet, *op. cit.*

Ainsi, selon Gilles Bibeau, spécialiste en didactique des langues secondes et directeur du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, «s'il est vrai que [les élèves anglophones des programmes d'immersion] comprennent assez bien le français en écoutant et en lisant, lorsque vient le temps de s'exprimer, la majorité d'entre eux hésitent, ne finissent pas leurs phrases, utilisent des énoncés stéréotypés, contournent les structures plus complexes dans des phrases souvent alambiquées, manquent de vocabulaire, gardent un fort accent étranger et commettent de nombreuses fautes à l'écriture. Environ la moitié de leurs énoncés sont fautifs d'une manière ou d'une autre». Pour le comité pédagogique de français, langue seconde, l'école ordinaire anglaise produit une majorité de «faux bilingues» et même si «leur connaissance du français est, dans une certaine mesure fonctionnelle, la majorité d'entre eux ne savent pas l'écrire». M<sup>me</sup> Madeleine Picard, coordonnatrice de ce comité et professeure au cégep Dawson, note que les élèves qui s'inscrivent à des cours de français au collégial «s'expriment relativement bien en français», mais que, «à l'écrit, par contre, c'est le désastre»<sup>32</sup>.

## Les inscriptions-cours au collégial

Pour l'année 1991-1992, les inscriptions aux cours de français, langue seconde, dans les cégeps totalisaient 3705 à l'automne et 3484 à l'hiver, pour un total de 7189 dans l'année<sup>33</sup>. Considérant que la population totale des cégeps anglophones était d'environ 22 500, cela permet de penser qu'au moins 15 % de ces élèves suivent au minimum un cours de français durant leurs études collégiales. Cette estimation semble corroborée par les données présentées par le comité pédagogique à la Commission permanente de l'éducation: en 1990-1991, 16,6 % des élèves auraient été inscrits en français, langue seconde, à l'automne et 14,5 % à l'hiver<sup>34</sup>.

Selon les niveaux des cours, les 7189 inscriptions en 1991-1992 se répartissaient de la manière suivante:

---

32. Michèle Ouimet, *op. cit.*

33. Les chiffres se rapportant à l'année 1991-1992 sont tirés du système SIGDEC, liste 65A-01-07, produite le 15 mars 1993, sur la base d'une compilation à jour le 14 janvier 1993. À moins d'indication contraire, il s'agit des inscriptions à l'enseignement ordinaire.

34. Madeleine Pothier-Picard, *op. cit.* (voir annexe du mémoire).

niveau élémentaire I à IV	731 (10,2 %)
niveau intermédiaire I à IV <sup>35</sup>	3740 (52,0 %)
niveau avancé (cours de la série 900)	2718 (37,8 %)

La proportion des inscriptions au niveau élémentaire, 10,2 %, est donc sensiblement inférieure à celle qu'on pouvait observer dans le cas de l'anglais, langue seconde, qui atteignait 28,9 %. Les cours du niveau intermédiaire totalisent 52,0 %, soit plus de la moitié des inscriptions en français, langue seconde, contre 35,5 % ou 45,1 %<sup>36</sup> dans le cas de l'anglais, langue seconde. Enfin, le niveau avancé regroupe 37,8 % des inscriptions en français, langue seconde, alors que le chiffre correspondant pour l'anglais, langue seconde, est de 28,6 %. Autrement dit, en supposant que les contenus des cours de l'une et l'autre langues sont comparables, les élèves qui suivent des cours de langue seconde se situent généralement à un niveau plus élevé en français qu'en anglais. Cela ne paraît que normal si l'on considère la différence du temps consacré à l'apprentissage de la langue seconde à l'école anglaise et à l'école française.

Cependant, si l'objectif est de rendre «parfaitement bilingues» les élèves anglophones, on peut trouver inquiétant le fait que près des deux tiers des inscriptions se situent en-dessous du niveau avancé. Et il ne s'agit ici que des élèves qui s'inscrivent effectivement à un cours de langue seconde – la grande majorité ne le fait pas.

Il se trouve d'ailleurs que la fréquentation des cours de français varie selon les programmes. Ainsi, plus de 60 % des élèves du programme de Lettres suivent des cours de français alors que la proportion tombe à 10 ou 12 % en Sciences de la nature, en Arts et dans les programmes professionnels<sup>37</sup>.

## Une réforme en gestation au primaire et au secondaire

Des travaux sont en cours en vue de modifier le programme de français, langue seconde, au primaire et au secondaire<sup>38</sup>. L'un des changements majeurs prévus par rapport au programme existant est la création de trois cheminements, à savoir:

---

35. Y compris les cours 602-433 et 602-443.

36. Le chiffre plus élevé inclut les cours d'anglais de spécialité (langue des affaires, de l'informatique, etc.).

37. Madeleine Pothier-Picard, *op. cit.* (annexe).

38. L'information à ce sujet a été fournie par M<sup>me</sup> Elaine Freeland, MEQ, Montréal, le 15 avril 1993.

- le programme de base (qui devra à l'avenir intégrer, au primaire, une partie des objectifs des sciences humaines, des sciences de la nature et des arts);
- un programme enrichi,
  - comportant, au primaire, une immersion partielle intégrant l'ensemble des objectifs des matières indiquées ci-dessus,
  - fournissant, au secondaire, un enrichissement soit à l'oral, soit à l'écrit;
- un programme se rapprochant de l'enseignement du français, langue maternelle,
  - au primaire, immersion totale comportant, au-delà de l'intégration des objectifs mentionnés ci-dessus, l'enseignement en français de certaines autres matières,
  - au secondaire, un contenu qui ressemblera à celui des cours obligatoires de français, langue maternelle, ou des cours d'option de français.

Ce curriculum modifié est actuellement expérimenté au primaire et devrait, selon les intentions actuelles, s'implanter à compter de 1995. Il est question, par ailleurs, d'augmenter le nombre d'unités de 4 à 6 par année au secondaire<sup>39</sup>.

Même si l'on maintient un enseignement fondé sur «l'approche communicative», des responsables du programme soulignent que l'un des problèmes demeure «la contextualisation de la communication». Il serait de fait irréaliste de penser que l'école, seule, peut rendre les élèves bilingues: il faudrait aussi qu'ils se trouvent dans un milieu propice à l'apprentissage de la langue dans ses divers aspects et dans diverses situations réelles d'utilisation.

## Conclusion

Quoique la situation du français, langue seconde, diffère sur plusieurs points de celle de l'anglais, langue seconde (plus de temps consacré à l'enseignement de la langue, cheminement d'immersion offerts à de nombreux élèves, plus haut niveau de compétence acquis en moyenne, vraisemblablement, à la fin des études secondaires), il semble que le même type de problèmes se pose dans les deux cas:

- absence de seuils de compétence à l'entrée et à la sortie du collégial servant de points de repère pour l'enseignement à ce niveau;
- impression largement partagée d'un écart important entre la compétence souhaitée à la sortie du collégial et les apprentissages réalisés au cours du cheminement scolaire;

---

39. On peut penser que les unités en anglais, langue seconde, seront aussi augmentées.

- incertitude au sujet de la compétence en langue seconde de l'ensemble des élèves arrivant au collégial, mais
  - faiblesses de divers ordres constatées chez plusieurs de ceux qui s'inscrivent à des cours de français (ce qui se traduit, entre autres choses, par des inscriptions aux niveaux élémentaire et intermédiaire);
- doute sur l'efficacité de l'enseignement au primaire et au secondaire à cause de
  - faiblesses constatées dans l'usage pratique de la langue, et ce malgré «l'approche communicative» préconisée;
  - faiblesses encore plus marquées à l'écrit;
- manque d'harmonisation entre les ordres d'enseignement, le secondaire et le collégial, quant aux grands paramètres des cours de français: objectifs, contenus, méthodes;
- en l'absence de seuils d'entrée et de sortie au collégial,
  - pas de politique de mise à niveau pour les élèves dont la compétence en langue seconde est nettement insuffisante;
  - pas de politique particulière à l'égard des élèves qui, au contraire, ont déjà une excellente maîtrise du français.

À plusieurs égards, cette situation découle certainement du fait que, jusqu'à maintenant, l'étude de la langue seconde au secondaire était «terminale»: le collégial n'avait pas de responsabilité particulière ni quant à l'enseignement, ni quant à la vérification de la compétence des élèves.

Les problèmes étant semblables dans le cas de la langue seconde, que ce soit le français ou l'anglais, il en découle que les actions à prendre sont en grande partie les mêmes:

- brosser un portrait, aussi fidèle et nuancé que possible, de la compétence des élèves venant du secondaire à l'aide des instruments disponibles ou à créer;
- fixer des niveaux de compétence au collégial, à l'entrée et à la sortie;
- définir les contenus des cours en conséquence;
- offrir des cheminements particuliers aux élèves qui se situent soit au-dessous du seuil d'entrée, soit au-dessus du seuil de sortie;
- établir, dans toutes ces démarches, des liens avec des représentants du secondaire.

Cependant, une différence importante semble exister entre les deux langues quant aux attentes sociales, «académiques» et professionnelles. Dans le cas de l'anglais, langue seconde, les exigences sont en grande partie formulées par les universités et les



employeurs: les diplômés doivent être «fonctionnels» en anglais, c'est-à-dire pouvoir se débrouiller dans diverses situations de communication et, surtout, pourvoir lire de la documentation dans leur domaine d'étude ou de spécialité. Quant au français, langue seconde, les attentes semblent aller bien au-delà de ce niveau fonctionnel: le public, surtout, les universités et les employeurs peut-être dans un moindre degré, semblent s'attendre à ce que les diplômés soient véritablement bilingues, c'est-à-dire parfaitement à l'aise en français, oralement et à l'écrit. C'est d'ailleurs ce qui justifie le début plus précoce de l'enseignement du français, langue seconde.

Si cette logique est encore retenue, on devrait donc fixer des seuils ou des standards différents et sans doute plus élevés en français qu'en anglais.



## La troisième langue

Dans son rapport sur le renouveau de la formation collégiale, le Conseil des collèges présentait les principaux arguments en faveur de l'apprentissage d'une troisième langue<sup>40</sup>. S'inscrivant dans une perspective générale semblable, le Ministère, dans son document de présentation du renouveau collégial, mentionne particulièrement l'avènement du marché de libre-échange nord-américain<sup>41</sup>. Ce marché, selon le projet actuellement sur la table, inclut le Mexique et on parle déjà d'une adhésion future d'autres pays hispanophones, comme le Chili et le Venezuela. Il semble alors essentiel qu'un nombre significatif de jeunes Québécois ait des possibilités réelles d'apprendre l'espagnol à l'école. D'autres, pour des raisons diverses pourraient préférer apprendre une autre langue comme l'allemand, le russe, etc.

Or, les langues autres que le français et l'anglais occupent une place tout à fait marginale dans le système d'éducation québécois. Contrairement à ce qui se passe dans de nombreux autres pays, la troisième langue ne constitue pas véritablement une option à l'école secondaire. Ce fait a été déploré à diverses reprises depuis des décennies, y compris dans le *rapport Parent* et dans certains travaux du Conseil supérieur de l'éducation<sup>42</sup>.

On commence cependant à réagir, bien que timidement, à cet état de choses, ce dont témoignent les «écoles internationales» qui se créent tant dans le secteur privé que dans le secteur public et où, effectivement, on introduit l'enseignement d'une troisième langue. Il demeure que cet enseignement n'est accessible qu'à une minorité: les frais de scolarité des écoles privées en limitent l'accessibilité; les «écoles internationales» s'adressent aux élèves ayant d'excellents résultats scolaires; d'ailleurs, ce type d'enseignement n'est pas disponible sur l'ensemble du territoire.

---

40. Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: priorités pour un renouveau...*

41. MBSS, *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau...*, p. 20.

42. CSE, *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*, (rapport 1985-1986), p. 40-41;  
*Idem*, *Les défis éducatifs de la pluralité* (avis), août 1987, p. 26.

Selon une enquête effectuée auprès d'environ 3000 élèves du second cycle du secondaire, les «autres langues» sont étudiées, comme matière à option, par 3,2 % des élèves de 3<sup>e</sup> année, par 3,3 % de 4<sup>e</sup> et par 0,9 % de 5<sup>e</sup> <sup>43</sup>. La présence de la troisième langue est donc minime dans l'enseignement secondaire et il paraît significatif que ce soit tout particulièrement le cas en année terminale.

Il semble d'ailleurs y avoir un écart important entre cette réalité et les souhaits exprimés par les élèves, car 56,1 % des filles et 33,7 % des garçons interrogés auraient aimé suivre des cours d'une troisième langue. (Il est vrai que bien d'autres matières figurent aussi sur leur liste de souhaits – et plusieurs d'entre elles en meilleure place que les langues.)

Pour ce qui est de la fréquentation des cours de langues étrangères au collégial, les données dont le Conseil dispose sont celles qui ont circulé assez largement dans le réseau et qui datent de 1990<sup>44</sup>. À ce moment-là, selon cette information,

- 3,78 % des élèves étudiaient l'espagnol,
- 1,47 % l'allemand,
- 0,53 % l'italien,
- 0,094 % le russe,
- 0,073 % l'hébreu.

Dans le réseau des collèges privés, les proportions étaient du même ordre mais légèrement plus élevées pour l'espagnol, le russe et l'hébreu, et plus faibles pour l'allemand et l'italien.

On s'aperçoit ainsi qu'au collégial, comme au secondaire, l'enseignement des langues étrangères constitue un phénomène marginal, et cela encore plus si l'on exclut les élèves du programme de Lettres qui, vraisemblablement, forment une bonne partie de la «clientèle» de ces matières.

---

43. Francine Bédard-Hô, *Quand les choix débutent. Rapport d'un sondage fait auprès d'élèves de 3<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire*, [Québec], Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992, 68 p. + annexes. Les pourcentages pour les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années sont calculés par nous à partir des données brutes du rapport.

44. Il s'agit de données fournies, apparemment, par la DGEC, à titre préliminaire, qui touchent les inscriptions à l'enseignement ordinaire au trimestre d'automne 1990. Elles sont reprises par exemple dans une lettre de M<sup>me</sup> Maria-Mercédès Chomet, cégep de Sherbrooke, à la ministre Lucienne Robillard (dont copie à M. Yvon Morin, Conseil des collèges), en date du 10 février 1992.

Le projet de renouveau de l'enseignement collégial introduit la possibilité de suivre un ou deux cours de langue moderne dans le bloc complémentaire de formation générale, dont les objectifs et les standards doivent être déterminés par le Ministre. On croit comprendre que l'intention est de renforcer la position des langues étrangères à l'intérieur de la formation générale au cégep. Or, il n'est pas évident, pour diverses raisons, que les modifications apportées au régime pédagogique auront cet effet.

- Précisons d'abord que la possibilité de suivre des cours de langue moderne en tant que cours complémentaires existe déjà, même s'ils n'ont peut-être pas été suffisamment accessibles aux élèves intéressés<sup>45</sup>.
- La troisième langue continuera à se situer dans le bloc de «formation générale complémentaire», en concurrence avec certains autres champs d'étude. Même si on réussit à restreindre la variété des cours du bloc complémentaire, la troisième langue demeurera une option parmi d'autres.
- L'obligation de suivre deux cours de langue seconde pourra défavoriser le choix d'une troisième langue dans la mesure où les élèves voudront aussi avoir l'occasion de toucher à d'autres domaines de formation générale que celui des langues.
- Le fait que l'enseignement de la troisième langue sera limité à un maximum de deux cours ne semble guère favoriser un apprentissage significatif, à moins que l'élève ait déjà étudié cette langue auparavant, au secondaire. Cela peut à son tour détourner des élèves de ces cours.
- Enfin, il convient de faire confirmer, ce qu'on a généralement tenu pour acquis jusqu'ici, à savoir que l'expression «langue moderne» utilisée dans le nouveau régime des études signifie bel et bien «langue *étrangère* moderne», donc à l'exclusion de la langue seconde. Si, au contraire, cela comprend la langue seconde, il n'est guère exact de dire que le renouveau du collégial renforce la place de la troisième langue.

Au sujet de l'obligation de suivre des cours de langue seconde, il devrait être possible de permettre aux élèves qui ont déjà atteint, en arrivant au collège, les objectifs et les standards en langue seconde qui seront fixés par la Ministre, de remplacer, s'ils le désirent, ces cours par des cours d'une autre langue moderne. Comme cela a été mentionné plus

---

45. Selon Maria-Mercédès Chornet (lettre déjà citée), les collèges n'ouvrent pas un nombre suffisant de groupes de langues étrangères pour répondre à la demande des élèves.

haut, plusieurs personnes et organismes s'étaient prononcés en ce sens devant la Commission permanente de l'éducation en novembre-décembre 1992 et certains sont revenus sur ce point lors de la seconde consultation faite par cette commission au mois de mai 1993<sup>46</sup>.

En définitive – supposant toujours que la «langue moderne» de ce bloc de formation renouvelée est une langue étrangère – les principales questions qui se posent sont les suivantes:

- Comment utiliser un espace aussi réduit que deux cours, au maximum, afin de permettre aux élèves qui le désirent de faire un apprentissage significatif de la langue en question?
- Est-il sensé de permettre à un élève de ne suivre qu'un seul cours dans une troisième langue, surtout s'il ne l'a jamais étudiée auparavant?
- Comment faire pour que l'obligation de suivre des cours de langue seconde ne défavorise pas le choix d'une troisième langue?
- Comment traiter les élèves, minoritaires certes, qui ont déjà étudié une troisième langue au secondaire: va-t-on les encourager à poursuivre l'étude de cette langue au collégial? Dans le cas où ils choisissent de poursuivre, le Ministre doit-il fixer des objectifs et des standards à un deuxième niveau pour eux?
- Quelles mesures faudrait-il envisager dans le cas où le renouveau n'amène pas un nombre jugé suffisant d'élèves – compte tenu des besoins de la société et du marché du travail – à choisir l'étude d'une troisième langue?

---

46. *Mémoire [...] de l'Association des manufacturiers du Québec*, mai 1993;  
*Collège de Bois-de-Boulogne*, lettre du 5 mai 1993;  
*Mémoire de la coalition collégiale présenté par la FECQ*, 12 mai 1993.

## Conclusion générale

Plusieurs des modifications apportées au régime pédagogique du collégial (désormais le *régime des études*) dans le cadre de l'opération de renouveau sont sans doute fondées sur un constat d'insuffisance non seulement de l'enseignement collégial actuel mais aussi de la préparation des élèves arrivant du secondaire. Il en est certainement ainsi de l'augmentation du temps accordé au français (et à l'anglais), langue «maternelle», au collégial. De son côté, l'introduction de cours obligatoires de langue seconde constitue vraisemblablement la réaction à un problème à deux volets: la prise de conscience du besoin généralisé d'une compétence bien plus que minimale en langue seconde, d'une part, et, d'autre part, le constat que l'école primaire et secondaire n'assure pas, actuellement, cette compétence jugée nécessaire. Et on peut penser que c'est une logique semblable qui a valu leur place aux «langues modernes» dans le bloc complémentaire de formation générale: comme l'enseignement de ces langues est pratiquement inexistant au secondaire, il revenait au collégial d'y suppléer pour répondre aux besoins.

Dans chacun de ces cas, il convient cependant de pondérer avec lucidité et réalisme la responsabilité respective de l'école (primaire-secondaire) et du collège et non pas conclure automatiquement qu'il revient au collégial de compléter une formation qui, pour diverses raisons, n'a pas été acquise auparavant. Avant d'en venir à une telle conclusion, plusieurs questions méritent d'être posées et examinées, comme, par exemple:

- L'enseignement de la langue seconde à l'école primaire et secondaire est-il efficace? Sinon, que faudrait-il faire pour en accroître le rendement?
- Peut-on réellement demander à l'école de rendre les élèves bilingues? Y aurait-il lieu de miser davantage sur des types d'apprentissage que l'école peut assurer le plus efficacement, laissant à l'individu et au milieu une part de responsabilité pour le développement de la compétence communicative?
- Quelle est la responsabilité du collégial à l'égard de la langue seconde: consolidation ou approfondissement ou ouverture sur la littérature et la civilisation?
- Est-il vraiment impensable de généraliser l'introduction d'une troisième langue au secondaire, ne serait-ce qu'à titre d'option? Si cela se fait dans d'autres pays, pourquoi ne serait-ce pas possible ici?

Il y aurait lieu aussi de s'interroger sur la meilleure stratégie à adopter, tant sur le plan du curriculum scolaire que sur le plan pédagogique, pour favoriser globalement l'apprentissage des langues (y compris la langue «maternelle»). Les écoles qui continuent à enseigner le latin justifient cet enseignement par sa contribution au développement du raisonnement et à l'apprentissage du français. Lorsque, à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle, on s'orientera nettement vers les langues modernes, on ne doit pas perdre de vue la possibilité d'une certaine «intégration» de l'enseignement des langues dans une optique de formation fondamentale où, par exemple, l'apprentissage d'une langue permet de mieux comprendre et assimiler la logique, la structure et le vocabulaire d'une autre langue. Cela est d'autant plus naturel, bien entendu, que les langues en question sont plus apparentées, comme le français et l'espagnol, ou l'anglais et l'allemand. En d'autres termes, la stratégie à élaborer pour l'enseignement des langues dans l'ensemble du système scolaire devrait tenir compte des possibilités d'exploiter cette «pertinence pédagogique» attribuée souvent – bien à tort – exclusivement aux langues classiques<sup>47</sup>.

Cette même stratégie, curriculaire et pédagogique, devrait aussi viser à éviter une concurrence malsaine entre les diverses langues: éviter, par exemple, que l'enseignement de la langue seconde se fasse au détriment soit de l'apprentissage de la langue maternelle, soit des occasions d'en apprendre une troisième; et éviter aussi que, inversement, des langues trop «exotiques» attirent certains élèves qui auraient mieux fait de se concentrer sur les langues maternelle et seconde. Ce qui est à rechercher, c'est, en définitive, un équilibre dans le curriculum permettant de répondre aux souhaits des individus et aux besoins de la collectivité.

---

47. C'est là, sans doute, le sens des paroles, souvent citées, de M<sup>me</sup> Annette Paquot, vice-doyenne aux études de premier cycle de la Faculté des lettres de l'Université Laval (*La Presse*, 13 février 1992, p. B-3), qui, tout en déplorant la disparition de l'enseignement du latin, propose de tirer profit, aux mêmes fins, de la langue étrangère qu'on enseigne effectivement à l'école, à savoir l'anglais.



## Annexe



**TABEAU 2: COMPÉTENCE DE L'ÉLÈVE À LA FIN DU COURS 604-302-82,  
Anglais intermédiaire II.**

Critères de compétence	Maîtrise globale	Expression orale
1. Aisance	relativement	Peut donner des directives claires grande incluant jusqu'à 4 ou 5 points différents, peut donner une description juste ou une courte explication. Peut participer à une conversation ou à un dialogue de longueur moyenne. Peut saisir l'essentiel d'un film ou d'une émission de télévision.
2. Complexité	moyenne	Peut répondre à une variété de questions. Pourrait participer à un débat. Se débrouille bien dans des circonstances variées mais pourrait perdre le fil des idées si trop de gens parlent en même temps ou s'il y a trop de bruit.
3. Variété sujets	adéquate	Maîtrise en grande partie les automatismes, l'intonation, les structures grammaticales et peut exprimer convenablement ses idées pourvu qu'il s'en tienne à un répertoire donné.
4. Débit	presque normal	Ne parvient pas à s'exprimer avec la même rapidité qu'un anglophone; peut hésiter ou parler à un rythme inégal.
5. Capacité d'adaptation	plutôt restreinte	Quoiqu'il puisse s'adapter au passage d'un sujet à un autre ou à un changement de style, il éprouve le besoin de vérifier la justesse de cette adaptation.
6. Précision	moyenne	Peut utiliser la langue suffisamment pour exprimer ses idées; maîtrise adéquatement l'intonation, les automatismes et les structures grammaticales. Sait qu'il doit éviter certaines structures. Traces de la langue maternelle dans son accent et sa syntaxe.
7. Pertinence	moyenne	Est conscient des différents niveaux de langue et sait reconnaître une remarque maladroite. Utilise les expressions idiomatiques courantes et peut parfois identifier un accent régional. Comprend mal l'argot.
8. Indépendance	moyennement élevée	Peut parler spontanément mais doit toutefois référer à ses notes ou chercher conseil plus souvent que quelqu'un qui maîtrise parfaitement la langue.
9. Répétition	minimale	
10. Hésitation	moyenne	Sujet à un nombre encore trop élevé d'hésitations, de faux départs et d'annonnements.

Source: *Cahiers de l'enseignement collégial 1989-1982*, vol. 4, tome II, p. 4-1465.









