

Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay, coauteurs

Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial

Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA
*Les Déterminants de l'évaluation de la langue - À l'enseignement collégial,
pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours
de la formation spécifique ?*





Pistes pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial

Guide d'appropriation des résultats

de la recherche PAREA

*Les Déterminants de l'évaluation de la langue - À l'enseignement collégial,
pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants
dans les cours de la formation spécifique?*

Le présent guide est issu d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay, coauteurs

Cégep de Sainte-Foy
Juin 2008



Mise en page : Marie-Josée Lévesque

Graphisme : Nadine Perron

Schémas : Jacques Brosseau

Coordination de l'impression : Service des communications, Cégep de Sainte-Foy

Le contenu du présent guide n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2008

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2008

ISBN 978-2-921299-66-4

Le rapport de recherche qu'accompagne le présent guide d'appropriation des résultats est disponible à l'adresse [www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue].

2008, Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay

Cégep de Sainte-Foy

Tous droits réservés

Structure du guide

Ce guide d'appropriation présente très succinctement les résultats de la recherche PAREA *Les Déterminants de l'évaluation de la compétence langagière*. Il permet ainsi une appropriation rapide des résultats de cette recherche. De plus, il suggère aux collègues des pistes d'action quant à ce qui peut être mis en oeuvre pour favoriser une prise en charge optimale de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants par les professeurs.

Le présent guide comporte 4 parties :

- la partie 1 présente le résumé des résultats de la recherche;
- la partie 2 présente la discussion de ces résultats;
- la partie 3 présente, dans 1 tableau et 4 figures, les principaux résultats de notre recherche et les pistes d'action que nous proposons aux collègues pour favoriser une prise en charge optimale de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants;
 - Tableau 1 : Qu'est-ce que les professeurs de la formation spécifique évaluent?
 - Figure 1 : Les déterminants de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants
 - Figure 2 : Les déterminants de la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants
 - Figure 3 : Les déterminants qui influent à la fois sur la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants et sur la profondeur de cette évaluation
 - Figure 4 : Pistes d'actions pour les collègues
- la partie 4 présente les références bibliographiques du présent guide.

Partie 1 – Résumé du rapport de recherche complet

Voici les principaux résultats de la recherche¹ que nous avons menée dans le but de répertorier les déterminants de l'évaluation de la compétence langagière dans les cours de la formation spécifique de l'enseignement collégial, c'est-à-dire ce qui motive la décision des professeurs d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Il apparaît que peu de professeurs appliquent intégralement les politiques en vigueur dans leur collège en matière d'évaluation de la compétence langagière. Des **représentations** que se font les professeurs ainsi que des **contextes** influent sur leurs pratiques, c'est-à-dire sur leur **décision d'évaluer ou non la langue**, mais aussi sur la **profondeur de cette évaluation** lorsqu'ils choisissent de l'effectuer.

Déterminants de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière

Représentations

Parmi les déterminants de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière, on trouve notamment des représentations liées au **rôle des professeurs** et au besoin que l'évaluation de la langue écrite soit une **responsabilité collective assumée** par tous les professeurs.

Contextes

Les principaux éléments de contexte qui influent sur la décision d'évaluer ou non la langue écrite ont trait aux **conditions d'exercice de la profession enseignante** (temps et nombre d'étudiants), à certaines **décisions pédagogiques** que prennent les professeurs (méthodes pédagogiques ainsi que nombre et types d'évaluations), aux **compétences disciplinaires à développer** dans les cours, aux **contextes des évaluations** choisis par les professeurs.

¹ Cette recherche a été menée de 2006 à 2008, grâce à une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le rapport complet issu de cette recherche est disponible à l'adresse [www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue].

Déterminants de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière et de la profondeur de cette évaluation, le cas échéant

Représentations

Des représentations liées notamment à la **prédominance de l'autonomie des professeurs sur les règles** et à la **peur de « faire » échouer** influent à la fois sur la décision d'évaluer ou non la langue écrite et sur la profondeur de l'évaluation.

Contextes

Dans le contexte où un étudiant risque d'échouer au cours si le professeur soustrait des points pour les erreurs de langue, des professeurs peuvent diminuer la profondeur de leur évaluation ou refuser d'évaluer la langue, ce qui fait du **risque d'échec scolaire** un déterminant à la fois de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière et de la profondeur de cette évaluation, le cas échéant.

Déterminants de la profondeur de l'évaluation effectuée

Représentations

Parmi les représentations influant sur la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière, on trouve les limites perçues du **rôle des professeurs de la formation spécifique à l'égard de la langue**, la **lourdeur globale de la tâche** du professeur, **l'utilité perçue de l'évaluation**, **l'absence d'adhésion à certaines exigences** de la PIEA en lien avec la langue et le **niveau des étudiants**, jugé insuffisant, quant à la compétence langagière.

Contextes

Les **compétences langagière et de correcteurs des professeurs** influent quant à elles sur la profondeur de l'évaluation qu'ils effectuent, d'autant plus qu'une forte majorité **évaluent simultanément la langue et le contenu disciplinaire** et que certains professeurs **ne recourent pas à des ouvrages de référence** quand ils évaluent la langue, même lorsqu'ils doutent. La **langue maternelle des étudiants** joue aussi un rôle quant à la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière, tout comme le **regard des autres** sur les pratiques évaluatives des professeurs, les **stratégies retenues par les professeurs pour pallier le manque de temps**, la poursuite ou non de **visées d'apprentissage** et la **superposition des contraintes institutionnelles** en lien avec l'évaluation des apprentissages.

Pour mieux comprendre comment ces représentations et contextes interagissent et influent sur les pratiques des professeurs, le lecteur est invité à lire l'ensemble du rapport de recherche.

Ces résultats s'appuient sur une recherche à méthodologie mixte : dans le cadre d'un premier volet, qualitatif, 37 entrevues individuelles ont été menées auprès de professeurs des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion* de six cégeps; dans le cadre du second volet, quantitatif, un questionnaire a été conçu et soumis, dans cinq cégeps, à 162 professeurs des départements regroupant les disciplines de la formation spécifique qui interviennent dans les programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*.

Il est à noter que le rapport complet de la recherche est disponible à l'adresse [www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue].

Partie 2 – Discussion des résultats

Cette discussion des résultats vise à mettre ces derniers en lien avec les trois objectifs spécifiques que nous poursuivions dans le cadre de notre recherche et à mettre ces résultats en écho avec les travaux faits par d'autres chercheurs. Ce choix permet de bien faire voir en quoi nos résultats confirment ceux de certaines des recherches sur lesquelles la nôtre prend appui et de préciser en quoi nos résultats font avancer la réflexion à propos de la prise en charge du développement et de l'évaluation de la compétence langagière par les professeurs non spécialistes de la langue, tout cela en lien avec ce que sont leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière (objectif spécifique 1), leurs perceptions quant à leur rôle, leurs besoins et leur compétence à cet égard (objectif spécifique 2) et les impacts des cultures organisationnelles en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière (objectif spécifique 3).

On trouvera à la fin de cette partie du guide une liste d'orientations que nous proposons aux collègues et qui, nous l'espérons, faciliteront l'appropriation des résultats de notre recherche et favoriseront une prise en charge optimale de l'évaluation de la compétence langagière par tous les professeurs.

Pour le bénéfice du lecteur, il nous semble nécessaire de préciser que l'ensemble des déterminants que nous avons répertoriés ne conditionnent vraisemblablement jamais tous en même temps les décisions d'un seul individu.

Toutes les références à des chapitres renvoient à la présentation des résultats du rapport complet de la recherche.

Les techniques de correction utilisées par les professeurs

Les résultats de notre recherche indiquent que les techniques de correction privilégiées par les professeurs ne déterminent ni leur décision d'évaluer ou non la langue ni, le cas échéant, la profondeur de l'évaluation effectuée (chapitre 1). Toutefois, les récentes recherches de Roberge (2006 et à paraître) indiquant que les techniques privilégiées par un professeur ont une incidence sur les bénéfices que l'étudiant peut retirer de l'évaluation faite par le professeur, il nous semble à propos de faire valoir les principales limites et les principaux avantages associés à chacune des trois techniques que notre recherche a permis de répertorier. De plus, dans la mesure où plusieurs professeurs soulignent que le temps qu'ils doivent consacrer à cette opération agit comme un modulateur de leurs pratiques d'évaluation de la langue écrite, il nous semble opportun de commenter chacune des techniques de correction répertoriées en fonction de ce facteur.

a) La trace

Si cette technique a le mérite certain d'être assez « rapide » (Roberge, 2006 : 30) pour le professeur et d'indiquer à l'étudiant « que quelque chose ne va pas dans son texte » (Roberge, 2006 : 30), elle comporte aussi des inconvénients : parce que le choix du type de trace utilisé pour identifier les erreurs est « arbitraire » (Roberge, 2006 : 30 et à paraître : 15), il est souvent difficile pour l'étudiant d'en décoder le sens et, donc, de déterminer quels types d'erreurs se trouvent sur sa copie. Parce qu'elle ne fournit aucun indice quant à la nature des fautes qui se trouvent sur une copie, cette technique peut donner lieu à une certaine confusion chez l'étudiant, voire, quand les traces sont très nombreuses, provoquer du découragement chez lui.

b) La réécriture

Le recours à cette technique de correction peut devenir assez lourd pour le professeur s'il doit non seulement ajouter ou retrancher une lettre ou substituer un mot à un autre, mais surtout réécrire une ou des phrases. Roberge estime que le recours à cette technique comporte des avantages pour aider « certains élèves allophones qui confondent systématiquement certains sons » ou « les élèves qui, parce qu'ils ne maîtrisent pas les rouages de base du français écrit, ne parviennent pas à construire une phrase correctement » (Roberge, 2006 : 38).

Pour les autres étudiants, l'auteur considère que le recours à cette technique ne comporte aucun avantage puisqu'elle ne permet pas aux étudiants de mettre en pratique les améliorations qui leur sont suggérées et qu'elle est reçue par certains étudiants comme une illustration du fait que le professeur veut, pour paraphraser Roberge (à paraître : 15), que les étudiants écrivent comme lui, impression fréquente chez les étudiants quand on corrige la syntaxe de leurs phrases sans leur expliquer pourquoi on le fait.

c) La trace et la nature

Cette technique de la trace accompagnée d'une indication quant à la nature de l'erreur, que Roberge présente sous l'appellation « commentaire codé » (Roberge, 2006 : 30 et à paraître : 14), peut être aidante pour l'étudiant : non seulement cette technique permet-elle à l'étudiant de connaître la nature des erreurs commises, mais elle favorise son questionnement. Toutefois, cette technique de correction ne présente pas que des aspects positifs potentiels. Elle nécessite que soient réunies certaines conditions : bonne connaissance de la langue et du métalangage par le correcteur pour qu'il puisse à la fois signaler l'erreur et indiquer sa nature, et ce, rapidement; utilisation d'un métalangage grammatical commun au correcteur et à l'étudiant et, dans les cas où l'identification de la nature des erreurs se fait par l'intermédiaire d'un code de correction, compréhension commune du code utilisé par le correcteur et l'étudiant. Pour aider l'étudiant, le code utilisé doit alors être à la fois précis et facile à retenir, ce qui commande d'éviter l'utilisation de codes complexes qui comportent un grand nombre de catégories. Si, en plus, le code utilisé est commun à plusieurs professeurs, il est plus facile pour l'étudiant de se l'approprier et, partant, d'en retirer des bénéfices, notamment parce que le recours au code permet une certaine uniformité dans les corrections des productions écrites des étudiants (Roberge, 2006 : 13 et 41).

OBJECTIF SPÉCIFIQUE 2 : RÉPERTORIER LES PERCEPTIONS DES PROFESSEURS EN CE QUI A TRAIT À L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE AINSI QU'À LEUR RÔLE, À LEURS BESOINS ET À LEURS COMPÉTENCES À CET ÉGARD

La représentation que se font les professeurs de la maîtrise de la langue

Notre recherche a permis de cerner les représentations des professeurs quant à la maîtrise de langue écrite (chapitre 1). Rappelons d'abord que nos données ont permis de mettre en relief la difficulté des professeurs à définir ce qu'est la maîtrise de la langue. À la lumière de la définition que propose Moffet (1995) à propos de la maîtrise de la langue, il n'est pas étonnant qu'il en soit ainsi. Cette définition, qui prend appui sur celle de Lebrun (1987), fait en effet valoir que la maîtrise de la langue exige la maîtrise de trois compétences – les compétences linguistique, textuelle et discursive – qui requièrent chacune, dans leur opérationnalisation, le recours à des connaissances et à des habiletés complexes. Cette définition met en relief l'étendue et la complexité de ce que recouvre le concept même de maîtrise de la langue et, partant, la quasi-impossibilité pour un professeur non spécialiste de la langue d'en proposer une définition univoque et complète. Dans les circonstances, on comprendra que les sujets de cette recherche n'aient pas proposé une définition unique de ce qu'est la maîtrise de la langue.

Malgré cette difficulté, nos résultats de recherche indiquent qu'un élément de définition fait assez largement consensus chez les professeurs : la capacité à transposer par écrit sa pensée. Étant donné que c'est dans l'évaluation des apprentissages que cette capacité des étudiants est le plus fortement sollicitée et qu'une faiblesse ou une force à cet égard a des impacts sur l'évaluation qui est faite des apprentissages disciplinaires (Bergeron et Buguet-Melançon, 1995), nous voyons dans ce résultat de notre recherche un premier indice de la nécessité que le développement et l'évaluation de la compétence langagière des étudiants soient pris en charge par les professeurs de toutes les disciplines. Il nous semble en effet qu'une prise en charge collective du développement de la compétence langagière installerait les bases nécessaires pour arrimer les apprentissages langagiers aux apprentissages disciplinaires et pour ainsi envoyer un message clair aux étudiants à l'effet que la maîtrise de la langue est non seulement importante en toutes circonstances, mais qu'elle procure un avantage certain lors des activités d'évaluation des apprentissages.

Toujours en ce qui a trait à la représentation que les professeurs se font de ce qu'est la maîtrise de la langue écrite, nos résultats donnent accès à une dimension peu ou pas du tout documentée par la recherche jusqu'à maintenant, à savoir l'importance que certains professeurs accordent à la dimension stylistique dans le jugement qu'ils posent sur le niveau de maîtrise de la langue des étudiants. Cette donnée nous semble d'autant plus intéressante qu'elle s'inscrit en lien direct avec ce que Lebrun et Préfontaine (1999 : 69) avancent à propos du jugement de valeur inhérent à la notion de compétence langagière en elle-même. Nos données permettent de constater que ce jugement de valeur peut reposer, en sus des critères propres au seul respect du code linguistique et à la capacité de transposer par écrit une pensée, sur un critère esthétique dont les limites sont vraisemblablement encore plus difficiles à circonscrire que ne le sont celles des autres critères. Nous ne pouvons toutefois faire la démonstration de tous les impacts d'un tel jugement sur les pratiques d'évaluation des professeurs. De plus, à ce jugement esthétique se superpose la nécessité pour le professeur, dans le jugement qu'il pose sur la qualité de la langue des étudiants, de prendre position quant à la conformité ou à l'écart à la norme de ce qu'il évalue, et ce, par rapport à une variété de français standard qui ne reflète pas entièrement l'usage québécois (Brent, 1999), usage auquel le professeur peut par ailleurs accorder une plus ou moins grande valeur.

Les attentes des professeurs

Nos données ne nous permettent pas d'établir un lien direct entre la représentation que se font les professeurs de ce qu'est la maîtrise de la langue écrite et les attentes qu'ils ont à cet égard à l'endroit des étudiants. Toutefois, nos résultats, combinés à ceux de quelques autres chercheurs, nous obligent à envisager que ces attentes jouent un certain rôle dans la réussite des étudiants.

Entre autres données liées aux attentes des professeurs, notre recherche a permis de documenter le fait que les professeurs estiment très majoritairement que les étudiants doivent, à leur arrivée au collégial, maîtriser suffisamment la langue écrite pour écrire sans faire de fautes (chapitre 2). De plus, notre recherche indique que près de la moitié des professeurs considèrent que les étudiants n'ont pas, à leur arrivée au collégial, un niveau de maîtrise de la langue suffisant pour que les professeurs puissent se concentrer sur le contenu disciplinaire de leurs cours. À la lumière de ce que Dejean et Magoga (2001 : 20) affirment quant aux lacunes des étudiants universitaires belges, il semble qu'il faille nuancer ce constat posé par les professeurs : ce qui serait constaté par les professeurs, ce n'est pas tant la méconnaissance de la langue qu'un rapport inadéquat au

langage scientifique. Si nous transposons au contexte collégial québécois les conclusions des travaux de Dejean et Magoga, nous pouvons donc penser que ce jugement des professeurs reflèterait un problème qui ne relève pas tant de la seule maîtrise de la langue que de la nécessité pour les étudiants de faire des apprentissages liés au contenu disciplinaire et à son traitement cognitif, ce qui, par ailleurs, a également été documenté par d'autres chercheurs belges, notamment Romainville (2000 : 80). Ne pas reconnaître que les étudiants ont besoin de faire ces apprentissages et que les professeurs ont à cet égard un rôle à jouer reviendrait donc à diminuer les possibilités de réussite des étudiants dans les cours plus strictement disciplinaires.

Cette hypothèse est encore renforcée par les résultats d'une autre recherche de Romainville. En effet, dans une étude interfacultaire d'une durée de 3 ans, Romainville (2006) a identifié les prérequis des formations de première année universitaire, c'est-à-dire les connaissances et les compétences que les professeurs considèrent que les étudiants doivent maîtriser à leur entrée à l'université. Cette étude, menée dans cinq facultés (Droit, Philosophie et Lettres, Informatique, Sciences et Médecine ainsi que Sciences économiques, sociales et de gestion), a entre autres permis de faire valoir que la maîtrise de la langue est un des prérequis dont la maîtrise par les étudiants est attendue par les professeurs. Romainville définit le prérequis comme « toute connaissance, compétence ou attitude qui [...] s'avère cruciale pour la maîtrise d'un cours [et qui est] explicitement ou implicitement considéré par [...] les enseignants [...] comme, soit devant être acquise préalablement à l'entrée des études universitaires [...], soit devant être " naturellement " acquise en cours d'études universitaires mais sans qu'elle fasse cependant l'objet d'un enseignement systématique, explicite et ciblé de la part des enseignants » (Romainville, 2006 : 2). Dans la mesure où, en ce qui a trait la compétence langagière, les étudiants n'ont pas tous les acquis souhaités par les professeurs, l'absence d'un enseignement systématique des habiletés requises pour que les étudiants puissent passer outre leurs manques ou leurs faiblesses nuit ainsi à leur réussite. Dans la mesure où la maîtrise de la langue et les possibilités de réussite sont intimement liées, tous les professeurs ont donc un rôle à jouer dans son développement.

C'est en réponse à cette nécessité que Lefrançois (2003) précise que tous les ordres d'enseignement, au Québec, ont un rôle à jouer pour permettre aux étudiants d'arriver à maîtriser la rédaction scientifique ou le vocabulaire technique propre aux diverses disciplines. Nos résultats indiquent que c'est ce que feraient déjà des professeurs de la formation spécifique de l'enseignement

collégial (chapitre 2). Toutefois, nos résultats indiquent aussi que la prise en charge faite par ces professeurs est perçue comme une mesure volontaire de remédiation pour pallier les faiblesses langagières des étudiants, mesure perçue par les professeurs comme empiétant sur le temps prévu pour l'enseignement des contenus disciplinaires. Néanmoins, à la lumière des travaux de Romainville, il faut considérer qu'il s'agit là d'initiatives intéressantes de la part des professeurs puisque, selon ses travaux, « un enseignant efficace est celui qui réussit à faire " mentir les prédictions " réalisées sur la base des variables de départ, c'est-à-dire un [enseignant] qui parvient à corriger les inégalités d'entrée par une remise à niveau efficace et égalisatrice » (Romainville, 2006 : 5). En effet, les mesures de remédiation mises en place par les professeurs pour pallier les faiblesses langagières des étudiants peuvent vraisemblablement contribuer à « corriger les inégalités d'entrée » en ce qui a trait à la compétence langagière. Qui plus est, ces mesures collent aux conclusions des travaux de Turcotte, Noël et Buguet-Melançon (1990) à propos de ce qu'ils appellent le double mandat des professeurs : enseigner leur discipline et enseigner la communication écrite qui lui est appropriée.

En même temps, à travers le jugement que les professeurs posent sur la qualité de la langue écrite des étudiants, il faut, si l'on prend plus particulièrement en considération les résultats des travaux de Dejean et Magoga (2001) ainsi que ceux des travaux de Romainville (2000), entrevoir la difficulté pour les professeurs de distinguer ce qui relève de la seule maîtrise de la langue de ce qui appartient à la maîtrise des compétences disciplinaires. Cette difficulté des professeurs entraîne un défi d'autant plus grand pour les étudiants qu'ils doivent composer avec des attentes professorales « diverses, souvent implicites et parfois ambiguës » (Dejean et Magoga, 2001 : 15), ce que nos données concernant les attentes des professeurs envers les nouveaux étudiants et les finissants de l'enseignement collégial confirment par ailleurs (chapitre 2). Notre recherche a en effet permis de mettre au jour la variabilité des attentes des professeurs, attentes qui sont parfois explicitement communiquées aux étudiants et parfois non (chapitre 2) et qui se reflètent entre autres dans le jugement que les professeurs portent sur la responsabilité des étudiants quant à la qualité de leur langue écrite (chapitre 4).

Le rôle des professeurs

a) L'évaluation de la compétence langagière

Nous avons recueilli beaucoup de données à l'égard du rôle que les professeurs de la formation spécifique estiment devoir jouer dans l'évaluation de la compétence langagière des étudiants (chapitre 4). Ces données ont ainsi permis de souligner le fait que les professeurs estiment très majoritairement que l'évaluation de la langue écrite des étudiants fait partie de leurs responsabilités. Pour plusieurs professeurs, elle en fait partie à un point tel que le défaut de l'assumer génère d'ailleurs un sentiment d'insatisfaction. En même temps, nos données exigent que l'on nuance cette affirmation puisque la responsabilité que les professeurs estiment leur à cet égard peut varier en fonction de différents facteurs. Ainsi, certains choix pédagogiques faits par les professeurs peuvent déterminer leur décision d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants, notamment le nombre et les types d'évaluation dans leurs cours, qui ont une incidence sur le temps requis pour faire l'évaluation de la compétence langagière : si les professeurs estiment que ces choix font en sorte que le temps nécessaire pour faire l'évaluation de la langue écrite est trop important, ils peuvent prendre la décision de ne pas évaluer la langue écrite ou encore la décision de limiter la profondeur de leur évaluation, ce qui s'observe notamment dans la décision de certains professeurs de ne corriger que les fautes qu'ils peuvent identifier sans recourir à des ouvrages de référence linguistique (chapitre 3 et chapitre 4), même chez les professeurs qui procèdent en des opérations distinctes à l'évaluation de la compétence langagière et à l'évaluation du contenu disciplinaire (chapitre 6). Grâce à ces données, nous pouvons confirmer la valeur de la supposition faite par Ménard (1990 : 62) à l'effet que c'est par manque de temps que l'ensemble des professeurs n'évalue pas toujours la compétence langagière. Nous y voyons, pour notre part, un indice du fait que les professeurs n'évaluent pas toujours la compétence langagière avec toute la profondeur dont ils sont capables. Le rôle que des professeurs se donnent ou la responsabilité qu'ils acceptent de prendre en charge à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière ont donc des limites tributaires du temps dont ils estiment disposer pour faire cette évaluation.

Par ailleurs la décision d'évaluer ou non la compétence langagière peut aussi reposer sur le contexte dans lequel les activités d'évaluation des apprentissages ont lieu. Nos données ont en effet permis de mettre au jour le fait que certains professeurs modulent leur décision d'évaluer ou non la langue écrite selon que les évaluations se font ou non en classe (chapitre 4). Dans le cas des évaluations

faites en classe, nos données indiquent que les professeurs peuvent choisir de ne pas évaluer la compétence langagière ou encore d'en limiter la profondeur. Ici aussi le temps joue un rôle, mais dans une perspective complètement différente : c'est parce que les professeurs considèrent que les étudiants n'ont pas le temps nécessaire pour porter attention à la qualité de leur langue qu'ils choisissent de ne pas évaluer la langue écrite ou de limiter la profondeur de leur évaluation. Le contexte des évaluations intervient donc dans la représentation que se font les professeurs des limites de leur rôle.

Toujours au regard de la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière, notre recherche a permis de mettre au jour deux autres facteurs qui peuvent intervenir dans la décision des professeurs et qui n'avaient, à notre connaissance, été identifiés par aucune autre recherche : le recours à certaines méthodes pédagogiques (chapitre 4), perçues par des professeurs comme incompatibles avec l'évaluation de la compétence langagière, et le statut professionnel (chapitre 6), perçu par un professeur comme pouvant jouer un rôle négatif dans l'évaluation que les étudiants font du professeur précaire et, partant, pouvant influencer sur ses chances d'obtenir un nouveau contrat. Bien que notre recherche n'ait pu déterminer que ces représentations soient présentes chez un grand nombre de professeurs, il nous semble à propos de les rappeler, dans la mesure où ces croyances ont eu pour effet de justifier la décision des professeurs de ne pas évaluer la compétence langagière, donc de limiter la responsabilité dont ils se sont investis eu égard à la compétence langagière.

Enfin, il faut souligner la problématique particulière que pose quant à l'évaluation de la compétence langagière la présence dans certains collèges d'un nombre important d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français (chapitre 6). À cet égard, notre recherche a établi que près du tiers des professeurs adoptent des pratiques d'évaluation de la langue différentes pour ces étudiants. Dans les faits, pour ces étudiants, les professeurs limitent la profondeur de leur évaluation, invoquant alors l'impossibilité de procéder à l'évaluation des productions des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français sur des bases identiques à celles sur lesquelles les professeurs s'appuient au moment d'évaluer la compétence langagière des autres étudiants. Vraisemblablement, les limites de la profondeur de l'évaluation des uns et des autres peuvent alors varier. Nous voyons donc dans le choix fait par ces professeurs un indice de l'intérêt qu'il y aurait à les outiller pour qu'ils puissent évaluer la compétence langagière des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, mais surtout les aider à l'améliorer. Fait à noter, les professeurs évoluant dans des milieux où la proportion d'étudiants n'ayant pas le français

comme langue maternelle est élevée ont exprimé le souhait que des ressources spécifiques soient par ailleurs offertes à ces étudiants.

b) Le développement de la compétence langagière

Notre recherche a aussi permis de mettre au jour le fait que plusieurs professeurs estiment qu'il est de leur responsabilité de contribuer au développement de la compétence langagière des étudiants, ce qui s'observe entre autres dans les visées d'apprentissage poursuivies par certains professeurs à cet égard, visées qui peuvent incidemment avoir un impact sur la profondeur de l'évaluation faite par les professeurs (chapitre 4). Les professeurs qui poursuivent de telles visées inscrivent plus ou moins fortement leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans un paradigme qui cadre avec les résultats des travaux de plusieurs chercheurs, Moffet (2000), Castincaud et Zakhartchouk (2002) ainsi que Lefrançois (2006) pour n'en nommer que quelques-uns, qui font entre autres valoir que la qualité de la langue écrite des étudiants n'est pas la responsabilité unique des professeurs de français et qui soulignent la nécessité que tous les professeurs mettent en place des moyens pour permettre aux étudiants d'améliorer leur compétence langagière.

L'acte d'évaluation

Autant nos résultats indiquent très clairement que l'évaluation de la compétence langagière est une responsabilité que les professeurs de la formation spécifique assument au moins à l'occasion, autant il est clair qu'ils gèrent l'évaluation de cette compétence selon des paramètres variables, quelles que soient par ailleurs les précisions inscrites dans les politiques qui balisent leurs pratiques d'évaluation. En effet, s'il est un résultat que nous n'attendions pas dans cette recherche, c'est bien celui qui a permis de prendre la mesure de l'impact somme toute limité des politiques institutionnelles sur la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants (chapitre 5 de la présentation des résultats). Même si nous avons pu constater que quelques professeurs ont commencé à corriger la langue écrite des étudiants grâce à l'impulsion donnée par une politique de leur établissement, nos résultats obligent à souligner que ce sont d'abord les croyances et valeurs des professeurs qui déterminent leur décision d'évaluer la langue, au premier plan la valeur qu'ils accordent à la maîtrise de la langue, et la prédominance de leur autonomie (chapitre 3 et chapitre 5). En ce sens, nos résultats convergent avec ce que Lebrun et Préfontaine affirment à propos du fait que « la notion de compétence [langagière] est associée à un jugement de valeur » (Lebrun et Préfontaine, 1999 : 69). Pour la plupart des professeurs, ce jugement de valeur orienterait donc

davantage leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière que ne peuvent le faire les politiques ou les prescriptions institutionnelles.

Toutefois, nos résultats indiquent aussi (chapitre 4) que les professeurs travaillant dans des collèges qui ont adopté une approche institutionnelle tendant vers l'unification des pratiques évaluent plus fréquemment que les autres professeurs la compétence langagière quand les étudiants effectuent les travaux à l'extérieur de la classe. Cette observation quant à ce contexte d'évaluation précis tend à confirmer le présupposé de départ de notre recherche, c'est-à-dire celui voulant que les politiques encadrant avec le plus de précision les pratiques d'évaluation des professeurs soient les plus efficaces pour assurer une évaluation de la compétence langagière qui soit la plus constante et la plus uniforme possible.

Nous ne pouvons par ailleurs conclure que c'est parce que les professeurs accordent peu de valeur à la maîtrise de la langue que les politiques ont peu d'impact sur leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière. Bien au contraire. Nos résultats indiquent plutôt que ce sont les difficultés des professeurs à prendre simultanément en compte l'ensemble des obligations qui leur sont faites au regard de l'évaluation des apprentissages ou encore leur non-adhésion à certains articles ou éléments des politiques, notamment pour ce qui touche le nombre de points dévolus à l'évaluation de la langue écrite, qui expliquent l'impact plutôt limité des politiques (chapitre 5).

Curieusement, nos données permettent aussi de constater qu'en même temps que les professeurs réclament de leur établissement des règles claires, ils invoquent différentes raisons pour s'en soustraire personnellement. De fait, les professeurs n'ignorent pas les règles de leur collège; ils les aménagent pour qu'elles correspondent, pour ne donner que quelques exemples, au temps dont ils disposent pour faire l'évaluation des travaux des étudiants ou encore à l'attention qu'ils estiment que les étudiants peuvent accorder à la langue dans un contexte d'évaluation donné. En d'autres mots, notre recherche met à l'avant-plan le fait que, pour une majorité de professeurs, c'est la conviction du bien-fondé d'une décision de correction bien plus que les prescriptions qui déterminent la décision d'évaluer ou non la langue et, le cas échéant, la profondeur de cette évaluation (notamment, chapitre 4).

À la prédominance de l'autonomie des professeurs sur les règles et à la conviction du bien-fondé de leurs décisions de correction se superpose la crainte ressentie par certains professeurs quant aux éventuels impacts de l'évaluation de

la compétence langagière sur les étudiants. À cet égard, notre recherche a démontré que des professeurs sont réticents à faire échouer les étudiants « à cause » d'une mauvaise maîtrise de la langue et que, pour certains professeurs, cette réticence s'appuie sur la primauté qu'ils accordent aux compétences disciplinaires par comparaison à la compétence langagière. Pourtant, nous l'avons d'ailleurs déjà souligné, la frontière qui sépare l'évaluation des apprentissages disciplinaires et l'évaluation de la compétence langagière n'est pas si clairement établie. D'ailleurs, Derive et Fintz ont à cet égard démontré qu'il est « aberrant » (Derive et Fintz, 1998 : 48), puisque la langue est le véhicule permettant la démonstration du développement d'une compétence, de prétendre n'évaluer que des compétences disciplinaires. Cette affirmation de Derive et Fintz suscite des réserves quant à la crainte que nous ont communiquée des professeurs qui ont participé à notre recherche. Si ce que Derive et Fintz avancent est juste, l'échec « à cause » de la langue n'est, dans la réalité, tout simplement pas possible; il ne peut être le résultat que de difficultés qui relèvent au moins autant de la maîtrise des compétences disciplinaires que de la compétence langagière. Cette hypothèse apparaît d'autant plus intéressante que, règle générale, les prescriptions en vigueur dans les collèges prévoient qu'un maximum de 10 % des points est alloué à l'évaluation de la compétence langagière. Dans ce contexte, pour entraîner un éventuel échec, une sanction pour des manquements liés à la compétence langagière doit se doubler d'une sanction proche de la note de passage de 60 % quant au contenu disciplinaire. Un étudiant se trouvant dans une telle situation aurait donc des lacunes liées au moins autant à la maîtrise des compétences disciplinaires qu'à la maîtrise de la compétence langagière.

Enfin, toujours par rapport à l'acte d'évaluation de la langue en lui-même, notre recherche a permis de faire valoir que la représentation que se font les professeurs de l'utilité de l'évaluation de la langue n'est pas déterminante de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière, mais qu'elle est, par contre, déterminante de la profondeur de l'évaluation effectuée (chapitre 4). Au passage, il nous apparaît pertinent de préciser que des professeurs trouvent démotivante, pour eux-mêmes et pour les étudiants, l'évaluation de la compétence langagière, et ce, parce qu'elle implique généralement la soustraction de points. Nous voyons dans le jugement de ces professeurs les limites des stratégies d'évaluation de la compétence langagière qui reposent sur une approche punitive. Ces stratégies ont en effet l'inconvénient de mettre l'accent sur la sanction plutôt que sur l'apprentissage, ce qui s'inscrit en faux avec les résultats des travaux menés par Fortier et Préfontaine (2004), qui suggèrent différentes formules d'évaluation de la compétence langagière qu'ils estiment plus

valorisantes autant pour les professeurs non spécialistes de la langue que pour les étudiants.

Les compétences des professeurs

Notre recherche établit très clairement que la perception que les professeurs ont de leur niveau de maîtrise de la langue n'intervient pas dans leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Notre recherche a en revanche permis de mettre au jour le fait que les professeurs estiment que leur niveau de maîtrise de la langue détermine la profondeur de l'évaluation qu'ils font de la compétence langagière des étudiants (chapitre 3). À cet égard, nous avons d'ailleurs mis en relief la distinction que la très vaste majorité des professeurs de la formation spécifique établissent entre la profondeur de leur évaluation de la compétence langagière des étudiants et celle faite par les professeurs de la discipline Français, distinction considérée par les professeurs comme parfaitement normale (chapitre 4).

Par ailleurs, on ne peut ignorer les difficultés rencontrées par certains professeurs, difficultés que notre recherche nous a permis de répertorier. De ce point de vue, notamment parce qu'elles génèrent un sentiment d'incompétence chez plusieurs professeurs, les nouvelles grammaire et orthographe posent une difficulté particulière. Bien qu'elles n'en soient pas les seules causes, ces nouveautés alimentent une impression commune, par ailleurs, à certains professeurs : le fait de se sentir parfois démunis au moment d'évaluer la langue écrite des étudiants. À notre connaissance, jusqu'à maintenant, cette impression n'avait pas été documentée autrement qu'à travers le compte rendu d'une activité de perfectionnement offerte aux professeurs du Cégep régional de Lanaudière (Cantin et Gagnon, 2000).

En réponse aux difficultés qu'ils rencontrent, les professeurs, indépendamment de la perception qu'ils ont de leur propre niveau de compétence langagière, optent pour l'une ou l'autre de ces deux stratégies : l'ignorance volontaire des éventuelles erreurs de langue ou la vigilance accrue, qui se traduisent respectivement par une forme de tolérance tacite envers les erreurs de langue soupçonnées et par la vérification systématique dans des ouvrages de référence des fondements d'un doute. Que les professeurs adoptent une stratégie ou une autre, il est clair que cela a un impact sur la profondeur de l'évaluation effectuée : dans le premier cas, cela induit que toutes les erreurs de langue soupçonnées ne sont pas prises en compte; dans le second, cela favorise plutôt l'identification d'un maximum d'erreurs. Il s'agit d'une découverte d'autant plus intéressante

que notre recherche a permis de mettre au jour le fait que le recours à ces stratégies n'est pas en lien avec la représentation que les professeurs se font de leur propre niveau de compétence langagière.

Les choix faits par les professeurs pour « gérer » les limites entraînées par leur propre niveau de compétence langagière sont par ailleurs en lien direct avec les exigences des collègues et le fait qu'elles sont perçues par les professeurs comme présupposant de leur compétence à évaluer la langue écrite. Ce résultat de notre recherche s'inscrit dans la foulée des résultats des travaux de Maurais (1999 : 144) et confirme ce que Préfontaine, Fortier, Lusignan, Lebrun et Gagnon associent à l'ignorance par les politiques des limites des professeurs (Préfontaine, Fortier, Lusignan, Lebrun et Gagnon, 2000). Si, chez les professeurs, un bon niveau de compétence langagière facilite l'évaluation de la compétence langagière des étudiants, on ne peut conclure qu'il n'entraîne aucune limite, puisque la compétence langagière des professeurs n'est pas, en elle-même, garante de leur compétence de correcteurs.

Les besoins des professeurs

L'impression des professeurs que les politiques présument de leur capacité à évaluer la compétence langagière se double de l'impression fort répandue chez les professeurs que leurs besoins de formation et de rétroaction quant à leur niveau de compétence langagière et quant à leur compétence de correcteurs sont peu ou pas pris en charge par leur établissement (chapitre 3). Si nous avons déjà fait valoir que, davantage que les prescriptions en vigueur dans leur institution, c'est d'abord l'autonomie des professeurs qui préside aux choix qu'ils font en matière d'évaluation de la compétence langagière, il n'empêche que les professeurs estiment nécessaire que soient mises en place des mesures institutionnelles pour les soutenir dans leur travail d'évaluation de la compétence langagière. Pour les professeurs, il s'agit d'une « contrepartie naturelle » aux obligations qui leur sont faites par leur collègue. Claing (2000) et Pinho (2000) avaient d'ailleurs déjà eux aussi souligné cette nécessité.

Autant notre recherche a permis de documenter la nécessité de mettre en place de telles mesures, autant elle a fait voir que, presque paradoxalement, les professeurs ne veulent pas que leur établissement leur « dise quoi faire ». L'association de certains de nos résultats de recherche offre une piste d'explication intéressante à cet apparent paradoxe. Sur le terrain, les politiques balisent les pratiques, ce qui n'empêche pas les professeurs, nous l'avons d'ailleurs déjà souligné, de prendre certaines libertés dans l'application des prescriptions. Qui plus est, les balises prévues par les politiques sont perçues comme ne donnant pas aux professeurs les repères pour juger si les décisions d'évaluation qu'ils prennent sont adéquates, notamment pour ce qui touche la gestion des points liés à l'évaluation de la compétence langagière (chapitre 5).

Cette perception quant au manque de précision des balises institutionnelles contribue vraisemblablement à nourrir une autre perception largement répandue chez les professeurs quant au flou des attentes à leur endroit, que ces attentes concernent le niveau de compétence langagière attendu des professeurs ou leur compétence de correcteurs de la langue. En effet, en ce qui a trait à ces deux compétences, ni les collèges ni le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'ont formulé d'attentes explicites envers les professeurs et reconnues comme telles par ces derniers. Ce flou détonne avec la précision des attentes exprimées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport quant au niveau de compétence langagière attendu des professeurs des ordres d'enseignement précédant le collégial et quant à l'obligation faite aux professeurs de ces ordres d'évaluer la langue (MELS, 2001 : 139 et section État de la question de notre rapport de recherche). Ainsi, malgré l'existence de politiques qui orientent, parfois fortement, leur travail d'évaluation de la compétence langagière, et en l'absence de balises parfaitement claires quant à ce qui est attendu de leur part, les professeurs établissent par eux-mêmes les limites de ce qu'ils estiment légitime, de ce qu'ils croient qu'on attend d'eux et, partant, de la responsabilité dont ils s'investissent eu égard au développement de la compétence langagière des étudiants et à son évaluation (chapitre 3).

À l'échelle du collègue

Notre recherche a pour une des premières fois mis au jour plusieurs aspects liés à l'évaluation de la compétence langagière pour lesquels les professeurs sont en dissonance par rapport à leur collègue.

Parmi ces aspects, on trouve le fait que les professeurs sont sensibles à l'écart qu'ils perçoivent entre les exigences de principe de leur collègue, exigences exprimées dans les politiques et les discours officiels, et la plus ou moins grande volonté qu'ils perçoivent de la part de leur collègue de connaître les difficultés qu'ils ont à appliquer ces politiques. Pour atténuer ce décalage ressenti par nombre de professeurs (chapitre 5), il serait opportun que les collègues veillent à mettre en place des moyens qui assurent aux professeurs d'obtenir le soutien qu'ils estiment nécessaire pour pouvoir appliquer les politiques institutionnelles, notamment quant à la compétence langagière des professeurs, à leur compétence de correcteurs et quant à la précision des balises devant guider leur travail d'évaluation. De plus, notre recherche rend compte de la difficulté de certains professeurs à concilier, voire à concevoir, la double obligation qu'ils ont de faire réussir le plus grand nombre possible d'étudiants et d'évaluer la langue écrite de ces derniers en soustrayant des points (chapitre 6 de la présentation des résultats).

En réponse à ces malaises, plusieurs professeurs ont fait valoir la nécessité qu'il y a pour leur établissement de clarifier ses attentes et d'assurer la plus grande cohérence possible entre les exigences faites aux professeurs et les moyens mis en œuvre pour les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités. En l'absence de tels moyens, le collègue contribuerait à alimenter les sentiments de dissonance et d'isolement de certains professeurs qui appliquent les règles institutionnelles et renforcerait encore la tendance marquée que nous avons relevée chez les professeurs : la prédominance de leur autonomie sur les règles. Au contraire, en offrant aux professeurs les balises et le soutien requis pour appliquer les règles institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière, le collègue lèverait un obstacle majeur et favoriserait une plus grande adhésion des professeurs aux principes institutionnels en matière d'évaluation de la compétence langagière.

Le collège pourrait aussi influencer positivement sur l'adhésion des professeurs aux principes institutionnels liés à l'évaluation de la compétence langagière en répondant au besoin qu'ont les professeurs de voir leur établissement envoyer un message clair quant à l'importance de la langue et de le voir poser les actions fortes qui permettraient de dépasser ce qui est perçu comme des vœux pieux (chapitre 6).

Par ailleurs, si notre recherche a montré l'absence de contrôle quant à l'application des règles institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière et l'absence de sanctions en cas de non-application de ces règles, elle a aussi mis en lumière la posture ambivalente du corps professoral quant à ce contrôle et à ces sanctions (chapitre 6) : d'une part, l'absence de contrôle et de sanctions peut renforcer le sentiment d'isolement de professeurs qui appliquent les règles institutionnelles et leur donner l'impression qu'ils sont les seuls à porter ce fardeau; d'autre part, l'autonomie des professeurs prévalant dans l'esprit de plusieurs sur les règles institutionnelles, on comprendra que certains ne souhaitent pas du tout que leur évaluation de la compétence langagière soit contrôlée et qu'ils ne souhaitent pas encourir des sanctions lorsqu'ils n'appliquent pas les règles prévues.

Les collègues sont alors aux prises avec un dilemme : répondre aux besoins d'autonomie, de liberté et de pouvoir d'action sur leur tâche éprouvés par les professeurs (Brunet, Dupontel et Lambotte, 1991 : 107) ou assurer la cohérence ainsi que l'efficacité des pratiques évaluatives de l'ensemble des professeurs ou encore continuer à faire un peu les deux, sans pour autant que les attentes des professeurs soient satisfaites? Pour résoudre ce dilemme, les collègues pourraient, encore une fois, s'assurer de l'adhésion des professeurs aux règles institutionnelles liées à l'évaluation de la compétence langagière. À ce sujet, la consultation des professeurs au moment d'élaborer ou de revoir les politiques liées à l'évaluation de la langue est une voie prometteuse. Bien qu'elle ne suffise pas en elle-même à susciter l'adhésion des professeurs aux politiques et bien que certains professeurs la voient comme une opération sur laquelle ils ont peu de contrôle réel, la consultation des professeurs permet en effet l'amorce d'une réflexion commune autour d'un même objet.

Cette amorce de réflexion commune devrait aussi se poursuivre à l'extérieur des périodes d'élaboration ou de révision des politiques, puisque des échanges suivis sur la question de l'évaluation de la compétence langagière et sur la langue de façon générale pourraient favoriser à ces égards l'émergence de représentations communes, de « normes de groupe » ou de « valeurs épousées » (notre

traduction de Schein, 1992 : 9) auxquelles les professeurs adhèreraient vraisemblablement plus volontiers. Raison de plus pour les collègues de favoriser les discussions : selon ce que Ashton et Webb rapportent (1986 : 91), la collégialité prévaut dans les écoles performantes.

Le rapport que chaque professeur entretient avec les politiques de son établissement est par ailleurs fortement coloré par différents éléments liés au contexte professionnel dans lequel il évolue, et sur lesquels les collègues eux-mêmes ont peu de contrôle. Notre recherche a en effet montré que certaines conditions d'exercice de la profession enseignante influent sur la décision des professeurs de corriger ou non la langue et, le cas échéant, sur la profondeur de la correction, notamment le temps dont les professeurs estiment disposer pour l'évaluation, le nombre d'étudiants dont ils ont la responsabilité et leur statut professionnel (chapitre 6), de même que l'impression qu'ont les professeurs de devoir réaliser des tâches qui empiètent sur le temps disponible pour la correction, par exemple leur contribution à l'élaboration de programme et à l'élaboration de devis de cours, lorsqu'ils ne sont pas libérés pour cette tâche, ainsi que les responsabilités administratives comme la coordination d'un programme ou d'un département (chapitre 6). Ces contextes qui influent nettement sur les pratiques évaluatives des professeurs s'inscrivent selon nous dans une problématique de système plutôt que dans une problématique strictement organisationnelle.

Entre les professeurs

Les politiques en elles-mêmes et le rapport que les professeurs entretiennent avec elles installent les bases de ce qui caractérise la dynamique organisationnelle eu égard à la compétence langagière. À ces éléments s'en superposent d'autres, soit les notions de concertation et de collégialité, qui relèvent davantage de la dynamique qui prévaut au sein du corps professoral et qui, eux aussi, jouent un rôle dans le rapport des professeurs avec l'évaluation de la compétence langagière (chapitre 6). À l'égard de la concertation et de la collégialité, plusieurs résultats de notre recherche convergent en effet pour appuyer ce que d'autres chercheurs avaient déjà bien démontré ou encore pour enrichir la réflexion sur les enjeux sous-jacents à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

Ainsi, la pertinence de ce que Turcotte, Noël et Buguet-Melançon (1990) affirmaient à propos des bénéfices associés à une approche évaluative concertée apparaît d'autant plus grande que plusieurs des résultats de notre recherche concourent à faire voir que les pratiques d'évaluation de la compétence

langagière adoptées par les professeurs sont très variables et que les discussions entre professeurs d'un même département ou d'un même programme, qui permettraient vraisemblablement d'atténuer les différences entre les pratiques des uns et des autres, sont rarissimes dans le réseau. Cette situation étonne d'autant plus que notre recherche indique très clairement que les professeurs expriment le souhait, voire le besoin, qu'il y ait davantage de concertation en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière en même temps qu'ils entrevoient les bénéfices associés à cette concertation, notamment pour ce qui touche l'uniformité dans la correction, garante de l'équité envers les étudiants, et la force du message ainsi envoyé aux étudiants, garante quant à elle d'une évaluation plus efficace et susceptible de motiver les étudiants à améliorer leur maîtrise de la compétence langagière, dans la mesure où, comme Viau (1999) l'a fait valoir, une approche globale peut être profitable, notamment parce qu'elle précise aux étudiants que la compétence langagière est importante dans tous les cours.

Notre recherche témoigne cependant de l'existence de certains freins à l'établissement d'une véritable culture d'échanges entre les professeurs (chapitre 6). Encore une fois, le temps dont les professeurs disposent est un obstacle : le fait d'en manquer est perçu par les professeurs comme limitant les possibilités d'échanges entre eux. Dès lors, du point de vue des professeurs, il apparaît incontournable que les collèges mettent en place les cadres nécessaires pour favoriser les échanges, d'autant plus que, comme le souligne Felouzis en parlant de la situation française :

Enseigner est [...] d'abord un métier qui [...] n'est pas véritablement le résultat d'une concertation au sein des établissements. Entre le cadre formel des programmes et son interprétation par l'enseignant, il n'y a pas de niveau intermédiaire qui serait constitué par la concertation régulière entre collègues : l'individualisme domine ici, gage probable d'une certaine liberté d'action au sein de la classe. (Felouzis, 1997 : 95 et 96)

À la lumière des résultats de notre recherche, il apparaît qu'un autre obstacle, en lien avec l'individualisme évoqué par Felouzis, peut considérablement nuire aux échanges entre professeurs : la crainte d'être jugé par ses pairs. Si cette crainte n'est pas très répandue, il n'empêche que, lorsqu'elle est présente, elle agit comme un empêchement à l'établissement de toute forme d'échanges entre les professeurs, qu'il s'agisse du recours à un collègue meilleur que soi pour mieux évaluer un passage particulièrement difficile ou de l'harmonisation des pratiques évaluatives dans leur ensemble. La méfiance et la crainte du jugement des pairs

sur ses faiblesses en français ou sur sa façon de corriger (chapitre 6) confinent ainsi les professeurs à la solitude. S'ils parlent peu de l'évaluation de la compétence langagière, il n'en demeure pas moins, curieusement, que les professeurs semblent plutôt au courant des pratiques de leurs collègues : la majorité des professeurs affirment en effet qu'un professeur qui n'évalue pas la compétence langagière est mal vu par ses pairs. Il semble d'ailleurs que, chez certains professeurs, ce regard des autres puisse être déterminant de leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière (chapitre 6). Peut-être faut-il voir dans la combinaison de cette conscience des pratiques des pairs et dans cette absence de discussion le reflet de ce que décrit Barrère quant à la situation prévalant en France : « les enseignants sont très respectueux de la marge de liberté pédagogique des autres, veillant jalousement sur la leur » (Barrère, 2002 : 171)? Peut-être faut-il plutôt y voir l'illustration du fait que, selon certains chercheurs, « les enseignants se caractérisent par leur individualisme et leurs rapports empreints de rivalité vis-à-vis de leurs collègues » (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991 : 36)? Nos résultats ne nous permettent pas de trancher.

Et au-delà de l'évaluation de la compétence langagière?

Les déterminants de l'évaluation de la compétence langagière et de la profondeur de cette évaluation répertoriés par notre recherche s'inscriraient par ailleurs dans un contexte plus large que celui de la seule évaluation de la langue. Mykletun, dont Brunet, Dupont et Lambotte rapportent les travaux (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991 : 75 à 77), a inventorié et classé les sources de stress propres à la profession enseignante. Parmi ces sources de stress, on trouve plusieurs déterminants de l'évaluation de la compétence langagière ou de sa profondeur, ce qui tend à suggérer que ces déterminants n'ont pas que des effets sur les pratiques évaluatives des professeurs quant à la langue. Parmi les « stressseurs intrinsèques à la nature du travail » (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991 : 75) répertoriés par Mykletun, on remarque notamment le manque de temps, les travaux administratifs excessifs et les classes trop peuplées. Quant aux « problèmes liés au rôle », Mykletun cite entre autres l'obligation d'évaluer les élèves, l'ambiguïté des rôles, les responsabilités multiples, les conflits de rôles, la quantité de travail toujours plus grande, les sentiments de solitude et d'isolement ainsi que le manque de formation par rapport au travail demandé. Les déterminants de l'évaluation de la langue ou de sa profondeur qui sont aussi considérés comme des « stressseurs », cette fois liés au « climat organisationnel et [à la] structure », sont quant à eux les suivants : manque de pouvoir dans les décisions ou manque de contrôle réel, manque d'informations pertinentes et manque de coopération au sein de l'équipe.

Le fait que l'on trouve, parmi les « stresseurs » répertoriés, plusieurs déterminants de l'évaluation de la compétence langagière et de la profondeur de cette évaluation nous incite à penser qu'en agissant sur ces déterminants, les collègues ainsi que les professeurs pourraient améliorer le bien-être général des professeurs, ce qui serait un bénéfice secondaire certes non négligeable.

À la lumière de nos résultats et des observations de Roberge (2006 et à paraître) quant aux avantages et aux limites de chacune des techniques de correction eu égard aux bénéfices qu'elles peuvent éventuellement procurer aux étudiants, il pourrait être intéressant que les collèges mettent sur pied des formations pour que les professeurs puissent prendre la mesure des impacts des choix qu'ils font quant aux moyens qu'ils utilisent pour identifier les erreurs de langue dans les productions des étudiants. Ces formations pourraient par ailleurs viser à outiller les professeurs de manière à ce qu'ils adoptent les techniques de correction qui favorisent une évaluation optimale de la compétence langagière, c'est-à-dire des techniques qui comportent des avantages à la fois pour les professeurs et pour les étudiants.

Nos résultats indiquent aussi qu'il pourrait être intéressant que les collèges développent des mesures pour s'assurer que les professeurs ancrent leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière dans des représentations qui soient le plus communes possible quant à leur rôle et à leurs responsabilités.

Ainsi, pour développer chez les professeurs une culture commune autour de la compétence langagière et de son évaluation, il serait profitable que les collèges installent des mécanismes d'échanges formels permettant des discussions, notamment entre professeurs, sur les caractéristiques :

- d'une langue écrite de qualité chez les collégiens;
- de l'évaluation par les professeurs de l'enseignement collégial de la compétence langagière des étudiants;
- de la contribution des professeurs de l'enseignement collégial au développement de la compétence langagière et des manifestations de cette contribution.

Les bénéfices de telles discussions permettraient vraisemblablement de corriger certaines fausses impressions assez répandues chez les professeurs, notamment quant aux échecs « à cause » de la langue.

Nous voyons dans la mise en place de ces mécanismes l'une des conditions essentielles pour que l'évaluation et le développement de la compétence

langagière des étudiants soient pris en charge par tous les professeurs. Les résultats de ces discussions permettraient vraisemblablement aux professeurs de clarifier leurs attentes à l'endroit des étudiants, ce qui, par ricochet, favoriserait l'expression concertée de ces attentes et, donc, tel que le suggèrent plusieurs chercheurs dont Moffet (2000) et Lefrançois (2006), une prise en charge par tous les professeurs de l'évaluation et du développement de la compétence langagière des étudiants.

Nos résultats indiquent toutefois que, pour systématiser cette prise en charge, les collèges auraient avantage à favoriser l'inclusion dans les devis de cours d'éléments d'apprentissage en lien direct avec le développement de la compétence langagière des étudiants, un peu à la manière de ce qui se fait à propos des compétences et contenus considérés comme strictement disciplinaires. Une telle prise en charge contribuerait à envoyer un message clair aux étudiants quant à l'importance de la maîtrise de la langue et permettrait aussi de déconstruire l'impression de certains professeurs de la formation spécifique à l'effet que les apprentissages langagiers des étudiants ne sont pas de leur responsabilité. Par cette contribution au développement de la compétence langagière des étudiants, les professeurs de la formation spécifique, si l'on en croit les travaux de Romainville (2006), favoriseraient la réussite des étudiants. En effet, selon ce chercheur, une telle prise en charge permettrait de pallier certaines des faiblesses des étudiants quant à la compétence langagière. Ces faiblesses sont pour l'heure considérées par des professeurs comme relevant d'une compétence devant être développée préalablement. C'est pour cette raison qu'ils ne font aucun enseignement systématique pour y remédier, alors qu'un tel enseignement favoriserait pourtant la réussite des étudiants.

Parce qu'elles permettent de mettre en place un contexte favorisant des rapports de confiance, nous voyons par ailleurs dans les discussions entre professeurs autour de la compétence langagière un tremplin au développement de valeurs communes à propos de la langue et de son importance. Dans la mesure où notre recherche a démontré que les valeurs des professeurs agissent comme premier guide de leurs décisions d'évaluation, nous voyons donc dans ces éventuelles discussions, à la condition qu'elles soient balisées par les établissements, un moyen de favoriser l'adhésion des professeurs aux prescriptions institutionnelles quant à l'évaluation de la langue et, partant, l'adoption de pratiques d'évaluation unifiées.

Enfin, pour soutenir plus directement les professeurs, nos résultats nous incitent à proposer les pistes suivantes aux collègues :

- développer des stratégies d'évaluation de la compétence langagière qui ne reposent pas sur la seule soustraction de points pour les erreurs de langue;
- favoriser le partage d'expertise entre les professeurs de la discipline Français et les professeurs de la formation spécifique;
- proposer aux professeurs des mesures pour leur permettre d'obtenir de la rétroaction (notamment à l'embauche) sur, d'une part, leur niveau de compétence langagière et, d'autre part, leur compétence de correcteurs;
- offrir aux professeurs du soutien individuel structuré pour favoriser le développement de leur compétence langagière et le développement de leur compétence de correcteurs;
- offrir des formations ciblées et ponctuelles qui permettent de pallier les lacunes des professeurs en ce qui a trait, d'une part, à leur compétence langagière et, d'autre part, à leur compétence de correcteurs²;
- donner des directives claires aux professeurs, de manière à lever les incompréhensions ou les inquiétudes associées à l'avènement des nouvelles grammaire et orthographe;
- développer des politiques qui favorisent l'adoption de pratiques les plus uniformes possible et qui donnent aux professeurs les repères nécessaires pour juger par eux-mêmes du bien-fondé de leurs décisions d'évaluation.

À une échelle plus vaste, signalons aussi que nos résultats de recherche suggèrent qu'il serait extrêmement pertinent que soit développé, à la manière de ce qui existe pour les professeurs des ordres d'enseignement qui précèdent le collégial, un référentiel des compétences attendues pour les professeurs du collégial.

² À cet égard, une fois à leur terme, les travaux menés conjointement par Jean-Pierre Dufresne du CCDMD et par Hélène Ledoux du Collège François-Xavier-Garneau pourront être utiles aux collègues. Ces travaux, pour lesquels les chercheurs annoncent que le premier module (repérage des fautes) sera en ligne en août 2008 et le second (identification de la nature des fautes) en janvier 2009, visent à développer un outil en ligne pour aider les professeurs de toutes les disciplines à détecter des fautes et à en identifier la nature.

Partie 3 – Principaux résultats et pistes d’action

Tableau 1

Qu’est-ce que les professeurs de la formation spécifique évaluent?

Figure 1

Les déterminants de la décision d’évaluer ou non la compétence langagière des étudiants

Figure 2

Les déterminants de la profondeur de l’évaluation de la compétence langagière des étudiants

Figure 3

Les déterminants qui influent à la fois sur la décision d’évaluer ou non la compétence langagière des étudiants et sur la profondeur de cette évaluation

Figure 4

Pistes d’actions pour les collègues

Des attentes institutionnelles aux pratiques individuelles

Tableau 1 : Qu'est-ce que les professeurs de la formation spécifique évaluent?

L'analyse des données montre que la plupart des professeurs de la formation spécifique évaluent au moins à l'occasion la compétence langagière des étudiants, et ce, en fonction de divers déterminants. Toutefois, il apparaît aussi que la profondeur de cette évaluation varie en fonction de certains autres déterminants, information qu'il importe de prendre en compte dans l'examen des pratiques des professeurs.

QU'EST-CE QUE LES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE ÉVALUENT?

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
	%	%	%	%
Dans les évaluations formatives, j'évalue ou je corrige ou je commente toujours la langue écrite des étudiants.	9	27	42	22

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
	%	%	%	%
Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits <u>en classe</u> ou les examens faits <u>en classe</u> .	26	19	27	28
Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits <u>en dehors de la classe</u> ou les examens faits <u>en dehors de la classe</u> .	6	5	22	67
Je tolère la présence d'un certain nombre de fautes avant de soustraire des points pour la qualité de la langue.	29	31	19	21
Sur le plan de la langue, j'évalue les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés). *	0	1	15	83
Sur le plan de la langue, j'évalue la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.). *	0	1	15	83
Sur le plan de la langue, j'évalue la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.).	2	15	35	48
Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.). *	8	32	31	30
Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.	1	17	32	50
Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	3	19	29	49

* Les données ont été arrondies, ce qui explique que le total des taux n'égale pas 100 %.

« Quand c'est des fautes très, très simples, là, en classe je les enlève. Quand c'est des fautes qui sont plus complexes, je l'indique, puis je suis un petit peu moins sévère. Mais quand c'est à la maison, là, je suis intraitable et [les étudiants] le savent. [...] Je leur dis : "Là, vous n'en avez pas, de raisons. Vous pouvez en plus faire relire [votre travail] par quelqu'un." »

« Je vais aller dans la logique de structure de phrase [...] mais je n'irai pas beaucoup dans la syntaxe comme les virgules, les deux-points. Non. Ça, je n'irai pas beaucoup là-dedans, à moins que ça soit évident, là, qu'il y ait une erreur vraiment qui me saute au visage. »

« J'excuse un petit peu certaines fautes, comme je le disais tout à l'heure, parce que la langue française n'est pas logique. Donc, [parfois, quand] l'étudiant a écrit [quelque chose] d'une certaine façon, je me dis : "Sa façon de l'écrire est plus logique que celle du français." Donc, je passe moins de remarques là-dessus parce que, personnellement, moi, je mettrais la hache dans bien des erreurs de la langue française. »

« Par exemple, [...] chaque groupe devait me rédiger un texte, en classe, de deux pages, me le remettre, sur un sujet de son choix, [...] et cet exercice-là, je l'ai dit aux étudiants, visait à évaluer [où] ils en sont dans la langue écrite : comment est-ce qu'on écrit, la syntaxe, l'orthographe, la ponctuation, le développement des idées, l'introduction, le développement, la cohérence textuelle, les anglicismes. [...] Et ensuite je revenais avec le texte en classe et j'avais donc écrit sur chacune des copies : "Voici ce que vous devrez améliorer pendant la session." »

« [Les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français] ne sont pas au même niveau, souvent. [...] C'est là où ça devient aussi un petit peu arbitraire. C'est comme un effet de halo, si tu veux, dans l'évaluation. Tu ne peux pas demander à une petite fille du Bangladesh qui est ici depuis deux ans de t'écrire une phrase parfaite, là, ou d'écrire, je ne sais pas, quatre pages, là, sans fautes d'orthographe ou de grammaire. Tu sais, il faut quand même avoir un certain discernement. Par contre, je vais être plus sévère envers un Québécois dont c'est la langue maternelle. »

Figure 1 : Les déterminants de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants

Tant en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière qu'à sa profondeur, les déterminants présentés dans les figures 1 à 3 ne conditionnent vraisemblablement jamais tous en même temps les décisions d'un seul individu. Ces déterminants constituent plutôt un inventaire de ce qui *peut* intervenir dans les pratiques de l'ensemble des professeurs du collégial.

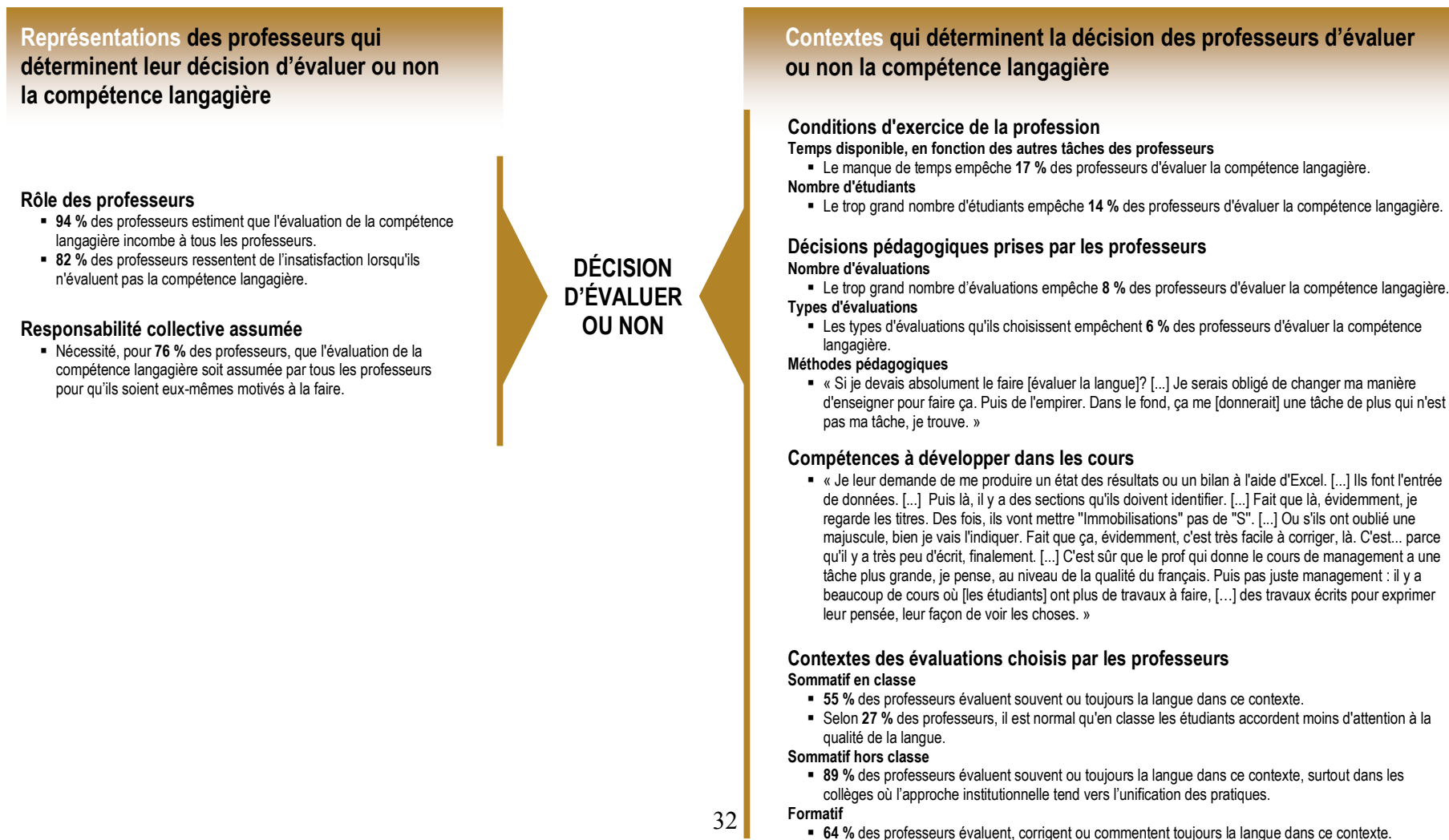


Figure 2 : Les déterminants de la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants

Représentations des professeurs de la formation spécifique qui influent sur la profondeur de leur évaluation de la compétence langagière

Limites du rôle des professeurs de la formation spécifique

Prédominance des compétences disciplinaires sur la compétence langagière chez les professeurs de la formation spécifique

- 40 % des professeurs tolèrent souvent ou toujours un certain nombre de fautes avant de soustraire des points.
- « Je pense qu'on n'est pas obligé tout le monde de faire cette job-là [une évaluation en profondeur de la langue] à ce point-là, comme un prof de français le fait [...]. Moi, je trouve, je trouve ça lourd.»
- 24 % des professeurs estiment qu'ils ont moins de légitimité que les professeurs de français quant à l'évaluation de la langue.
- 70 % des professeurs considèrent que leur évaluation de la langue est moins profonde que celle des professeurs de français et qu'il est normal qu'il en soit ainsi.

Lourdeur de la tâche du professeur

- « Quand il y a une copie qui est vraiment brouillon, une copie où il y a une faute à tous les deux mots, la contrainte que je vais avoir, c'est que je vais être démotivée à un moment donné. Je vais peut-être lui corriger une page ou deux, puis les autres, là, je vais juste écrire "Trop de fautes", puis je vais laisser tomber parce que je trouve que la lourdeur de la tâche est trop importante. »

Non-adhésion à certaines exigences de la Politique d'évaluation des apprentissages

- 8 % des professeurs estiment que les règles sont trop exigeantes envers les étudiants.
- 60 % des professeurs estiment que les règles ne sont pas assez exigeantes envers les étudiants.
- 16 % des professeurs estiment qu'il est illégitime de rendre obligatoire l'évaluation de la compétence langagière.
- 14 % des professeurs jugent incompatibles les objectifs de réussite de leur collège et l'obligation d'évaluer la compétence langagière.

Niveau des étudiants jugé insuffisant quant à la compétence langagière

- « Il y a des étudiants, là, il faut s'arrêter parce que sur deux pages, après trois phrases, ils [ont] dépassé leur 10 %, puis là tu es en train de te concentrer plus sur le français que sur [...] la [discipline], sur le thème. Souvent, je mets une petite ligne puis là je leur dis : "Bien, tu sais, à partir d'ici, je ne corrige plus ton français parce que je t'ai déjà enlevé ton 10 % pour les fautes." Là, je continue puis je me concentre sur ce que je leur ai demandé. »
- En fonction de l'avancement des étudiants dans leur programme, des professeurs portent un regard différent sur le niveau des étudiants : « Je vais dire [aux étudiants] que c'est inacceptable [qu'il y ait des erreurs de structure dans leur texte]. Parce qu'ils sont en quatrième session, [...] la structure, c'est important. »

Utilité de l'évaluation de la compétence langagière

- 73 % des professeurs estiment que l'évaluation de la langue écrite a des effets positifs sur la maîtrise de la langue des étudiants.

Contextes qui déterminent la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière écrite que font les professeurs de la formation spécifique

Compétences des professeurs (compétence langagière et compétence de correcteurs)

- Quand ils corrigent, 96 % des professeurs ont la conviction que leur propre compétence langagière leur permet d'évaluer aisément celle des étudiants.
- Quand ils corrigent, 17 % des professeurs ont l'impression de ne pas voir toutes les erreurs.
- 13 % des professeurs disent se sentir parfois démunis.
- 38 % des professeurs disent avoir besoin d'une formation pour améliorer leur compétence de correcteurs.

Évaluation simultanée du contenu disciplinaire et de la compétence langagière

- 84 % des professeurs évaluent simultanément le contenu disciplinaire et la langue.
- « Donc moi, quand j'enlève des points, c'est [...] ce que je vois à première vue. [...] Je ne peux pas douter quand je corrige un travail étudiant. [...] Et quand je corrige, je ne peux pas, là, à un certain moment, dire : "Oups, y a-t-il une faute là ou pas, là ?" Moi, c'est toujours la faute évidente que je vais encercler. »

Absence de recours à des ouvrages de référence liés à la langue

- Même lorsqu'ils doutent, 41 % des professeurs ne recourent pas à de tels ouvrages.

Langue maternelle des étudiants

- 29 % des professeurs adoptent des pratiques différentes quand ils évaluent les travaux et examens des étudiants qui ont une langue maternelle autre que le français.

Regard des autres

- Selon 38 % des professeurs, quand un professeur de leur collège corrige très sévèrement la langue écrite des étudiants, il est mal vu par ces derniers.
- Selon 56 % des professeurs, quand un professeur de leur collège n'évalue pas la langue écrite des étudiants, il est mal vu par ses pairs.
- « Moi, j'ai déjà été contre le fait d'enlever des points pour le français parce que [...] j'étais précaire. [...] Écoutez, ça avait un impact direct sur ma tâche de précaire. On [était] évalué, il y avait des questionnaires. Il fallait que je sois réengagé. Écoutez, ça joue, ça. Quand on est un enseignant permanent, on n'est pas sensible autant à cette pression-là. »

Contraintes liées à la superposition des règles institutionnelles en lien avec l'évaluation des apprentissages

- En réponse à la superposition des règles, 16 % des professeurs ont diminué le nombre ou l'ampleur des travaux ou des examens dans lesquels les étudiants doivent écrire.

Visées d'apprentissage ou de sensibilisation

- Par l'évaluation de la compétence langagière, 96 % des professeurs visent surtout à stimuler les étudiants à utiliser une langue écrite de qualité en toutes circonstances.
- « Quand je corrige mes travaux, [...] il faut que mes commentaires soient pertinents. Il faut que ça guide l'étudiant. Un commentaire doit être là pour guider l'étudiant. Pas juste pour l'informer [...] que l'orthographe est incorrecte. Il faut que les commentaires soient pertinents pour vraiment guider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage. »

PROFONDEUR
DE
L'ÉVALUATION

Figure 3 : Les déterminants qui influent à la fois sur la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants et sur la profondeur de cette évaluation

Représentations des professeurs qui déterminent leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière et qui déterminent la profondeur de cette évaluation

Peur de « faire » échouer

- Caractère illégitime d'un échec dans un cours de la formation spécifique « à cause » de l'évaluation de la compétence langagière : « Des fois, là, quand on voit que la personne est sur le point de couler, on ne va pas lui enlever un 10 %, tu sais, pour le français. [...] Tu sais, on peut jouer, là, quand c'est une question de faire passer l'étudiant ou pas pour le français. [...] On ne [lui] fera pas couler le cours. »
- « Je trouve que 10 % c'est beaucoup. Non pas que je ne trouve pas ça important, la langue, mais par rapport à la note finale, si l'étudiant a 65, puis qu'on lui enlève 10, là il tombe à 55. J'ai de la misère avec le 10 [...]. Je trouve ça beaucoup, là, si on l'appliquait, là. C'est beaucoup. »

Prédominance de l'autonomie

- 58 % des professeurs veulent conserver leur pleine autonomie quant à l'évaluation de la compétence langagière.
- 29 % des professeurs pensent qu'il est nécessaire que leur collègue tolère que l'autonomie des professeurs l'emporte sur les règles.
- 4 % des professeurs considèrent que les règles de leur collègue constituent une tentative de contrôle excessif.
- « Nous, au département, puis on en a parlé en département, ce n'est pas tous les professeurs qui évaluent le français. Il y en a qui l'évaluent rigoureusement. Il y en a qui ne l'évaluent pas du tout. Puis il y en a qui l'évaluent à moitié. Puis je dirais qu'il y a des années que je vais l'évaluer plus rigoureusement, puis il y a des années que je vais l'évaluer un petit peu moins rigoureusement. »

DÉCISION
D'ÉVALUER OU NON

ET

PROFONDEUR DE
L'ÉVALUATION

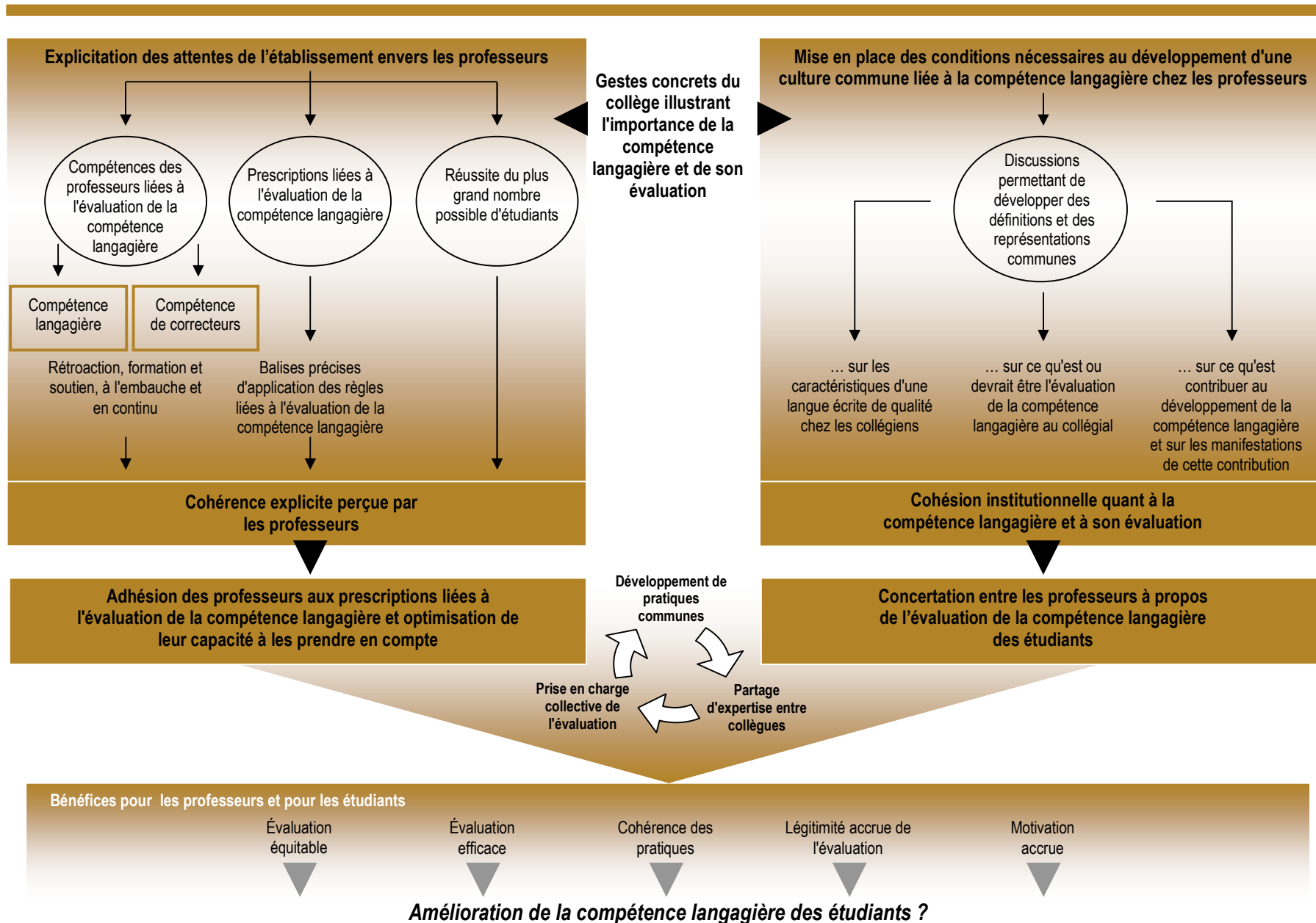
Contexte qui détermine la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière et qui détermine la profondeur de cette évaluation

Risque d'échec scolaire attribuable à l'évaluation de la compétence langagière

- 29 % des professeurs refusent de soustraire tous les points prévus quand il y a risque d'échec.
- Refus de l'échec scolaire « à cause » de la langue : « Je ne veux pas qu'un étudiant coule mon cours à cause du français quand il comprend la matière. »

Évaluation optimale de la compétence langagière par tous les professeurs : conditions et bénéfices

Figure 4 : Pistes d'actions pour les collègues



Partie 4 – Ouvrages cités

ASHTON, P. T. et WEBB, R. B. (1986). *Making a Difference : Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York, Longman, 223 pages.

BARRÈRE, A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 292 pages.

BERGERON, F. et BUGUET-MELANÇON, C. (1995). *Un programme de développement d'une pédagogie de valorisation de la langue dans toutes les disciplines*, Recherche Performa, Cégep de Sorel-Tracy et Cégep Édouard-Montpetit, 82 pages.

BRENT, E. (1999). « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », dans *Terminogramme*, n° 91-92, Montréal, p. 117 à 130.

BRUNET, L., DUPONT, P. et LAMBOTTE, X. (1991). *Satisfaction des enseignants?*, Laval, Éditions Agence d'ARC, 156 pages.

CASTINCAUD, F. et ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2002). *Croisements de disciplines au collège*, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens, 180 pages.

DERIVE, M.-J., FINTZ, C. (1998). « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université? », dans C. Fintz *La didactique du français dans l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, p.41 à 51.

FELOUZIS, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 156 pages.

FORTIER, G. et PRÉFONTAINE, C. (2004). « Le français écrit dans toutes les disciplines : d'abord la responsabilité de l'élève », dans *Vie pédagogique*, n° 131, avril-mai 2004, p. 44 à 47.

KINGSBURY, F. et TREMBLAY, J.-Y. (2008). *Les Déterminants de l'évaluation de la langue – À l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?*, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 306 pages.

LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*, Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy.

LEBRUN, M., PRÉFONTAINE, C. (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », dans *Terminogramme*, n° 91-92, Montréal, p. 65 à 90.

LEFRANÇOIS, P. (2003). « Pour un rehaussement de la formation linguistique à l'université », dans *L'Autre Forum*, vol. 8, n° 1 (à vérifier), p. 9 à 13.

LEFRANÇOIS, P. (2006). « Place au méta! », dans *Québec français*, n° 141, p. 74 à 75.

MÉNARD, L. (1990). *Utilisation de l'écriture au collégial*, Recherche PAREA, Collège Montmorency, 120 pages.

(MELS) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.

MOFFET, J.-D. (1995). « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, p. 95 à 120.

PRÉFONTAINE, C., FORTIER, G., LUSIGNAN, G., LEBRUN, M., GAGNON, M. (2000). « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture », dans C. Préfontaine et G. Fortier, *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Éditions Logiques, p. 153 à 164.

ROBERGE, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves, Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière, 106 pages.

ROBERGE, J., (à paraître). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, Rapport de recherche PAREA, Cégep André-Laurendeau, 224 pages.

ROMAINVILLE, M. (2000). « Et si on arrêta de tirer sur le pianiste? », dans J.-M. Defays, M. Maréchal et S. Mélon, *La maîtrise du français, Du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 79 à 90.

SCHEIN, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

TURCOTTE, A.G., NOËL, C. et BUGUET-MELANÇON, C. (1990). *La compétence langagière au collégial : une responsabilité à partager*, Québec, Actes du 10^e colloque annuel de l'Association de pédagogie collégiale, 25 pages.

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Sherbrooke, Éditions du Renouveau pédagogique, 161 pages.

Sites Internet

CANTIN, J. et GAGNON, J.-M. (2000). « Du perfectionnement à l'intention des enseignantes et des enseignants de toutes les matières », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 4 : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-4/Gagnon.html>

CLAING, R. (2000). « Les ateliers Performa : pour une pédagogie de la langue », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 4, avril 2000 : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-4/Claing.html>

DEJEAN, K., MAGOGA, E. (2001). *Maîtrise de la langue et échec en première candidature*, Rapport final :

<http://www.det.fundp.ac.be/spu/recherches/colareus.pdf>

MAURAS, J. (1999) *La qualité de la langue : un projet de société*, Conseil de la langue française :

<http://www.csif.gouv.qc.ca/publications/PubB147/B147.pdf>

MOFFET, J.-D. (2000). « La compétence langagière et le transfert », dans *Correspondance*, vol. 6, n° 2, novembre 2000 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>

PINHO, J. (2000). « Le PAFÉ du CVM : un réseau de professeurs pour l'amélioration du français écrit », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 4, avril 2000 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-4/Pafe.html>

ROMAINVILLE, M., (2006) Rapport final du projet interfacultaire « Explications des prérequis et mesure de leur maîtrise en première année du grade de bachelier » :

<http://www.det.fundp.ac.be/spu/recherches/prerequis.pdf>



www.colep-sla-foy.qc.ca/profs-langua