

DES TENSIONS QUI ENTRAVENT L'ÉVALUATION DE LA LANGUE

Cet article rend compte de certains résultats d'une recherche menée dans le but de répertorier les facteurs qui influent sur la décision des professeurs de la formation spécifique collégiale d'évaluer ou non la langue écrite des élèves.

La plupart des collèges obligent les professeurs de l'ensemble des disciplines à évaluer la langue écrite des élèves. Si peu de professeurs le font en toutes circonstances, ce n'est pourtant pas parce qu'ils trouvent que leurs élèves ne font pas de fautes ni parce qu'ils pensent que les textes de ces derniers sont toujours clairs ou impeccables sur le plan de la cohérence! Dans sept collèges, les propos et réponses des 200 professeurs de la formation spécifique qui ont participé à notre recherche (Kingsbury et Tremblay, 2008a¹) établissent clairement que l'évaluation de la compétence langagière des élèves pose des difficultés et des défis particuliers, quelles que soient les politiques adoptées par les collèges à cet égard.

Cette recherche nous a permis de répertorier quantité de facteurs qui déterminent ou modulent les pratiques d'évaluation des professeurs, comme le temps disponible, la langue maternelle des élèves ou les contraintes particulières liées aux compétences disciplinaires à développer dans leurs cours. Toutefois, le but de cet article n'est pas tant d'énumérer tous ces facteurs que de mettre en évidence quatre points de tension qu'il serait impératif de dénouer pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par l'ensemble des professeurs.

QUATRE POINTS DE TENSION À DÉNOUER

1. DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Nous devons évaluer la maîtrise de la langue...

L'analyse des principes et exigences des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages en vigueur à l'automne 2005 dans tous les cégeps francophones nous a permis de confirmer le jugement posé en 1996 par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial: «La préoccupation à l'égard de la qualité de la langue est très présente dans les PIEA. La grande majorité de celles-ci stipulent explicitement que la qualité de la langue utilisée dans les travaux et examens est matière à évaluation dans l'ensemble des cours, et fixent des barèmes à ce sujet.» (CEEC, 1996, p. 7-8)

¹ Le rapport et le guide d'appropriation des résultats de cette recherche subventionnée de 2006 à 2008 par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage sont disponibles sur Internet. [En ligne] www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue



FANNY KINGSBURY
Professeure de français
Cégep de Sainte-Foy



JEAN-YVES TREMBLAY
Conseiller pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

... mais nous n'en avons pas la même définition!

Les politiques d'évaluation des apprentissages expriment une préoccupation pour la qualité de la langue, certes, mais la quasi-totalité ne définit pas celle-ci de manière à favoriser une compréhension univoque de ce qui doit être évalué par les professeurs et de la manière dont l'évaluation doit être effectuée.

De plus, nos données indiquent que le concept de maîtrise de la langue est difficile à définir pour les professeurs et que tous n'en ont pas nécessairement la même représentation: pour les uns, elle renvoie au fait de maîtriser l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale; pour les autres, la maîtrise de la langue renvoie à ces mêmes éléments de la langue et à l'organisation textuelle; pour d'autres, à «la base», un concept qu'ils ne peuvent toutefois expliciter; pour d'autres encore, le fait de maîtriser la langue consiste à écrire sans faire de fautes ou sans faire trop de fautes «graves»; pour d'autres toujours, elle fait référence à un idéal d'élégance de l'expression; etc. Malgré tout, la capacité à transposer par écrit sa pensée est le critère le plus souvent évoqué par les professeurs pour préciser ce qu'ils entendent par «maîtrise de la langue». Difficile, donc, d'évaluer la même chose quand on n'a pas les mêmes attentes. C'est là, pour nous, un des premiers points de tension à dénouer: les professeurs, avec le soutien de leur collègue, doivent développer une vision commune de ce qu'ils attendent des élèves et de ce qu'ils doivent évaluer.



2. LA VALEUR DE L'ÉVALUATION DE LA LANGUE DANS LES COURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

L'évaluation de la langue est importante pour nous...

D'entrée de jeu, il faut signaler que la plupart des professeurs ont une perception favorable des effets de l'évaluation de la compétence langagière. En effet, 73 % des participants à notre recherche estiment que l'évaluation qu'ils font de la compétence langagière a des effets positifs sur l'amélioration par les élèves de leur maîtrise de la langue. Le rôle qu'ils estiment jouer en évaluant la compétence langagière des élèves peut donner un aperçu de la relation causale que plusieurs établissent entre évaluation et amélioration: la quasi-totalité des professeurs de la formation spécifique (96 %) estiment en effet qu'en évaluant la compétence langagière, ils incitent les élèves à utiliser une langue écrite de qualité en toutes circonstances. En cela, leur perception rejoint les résultats des travaux de Monballin, van der Brempt et Legros (1995, p. 61), qui ont établi que le simple fait de rehausser les exigences produit une amélioration des performances linguistiques des élèves.

... mais jusqu'à un certain point !

S'ils sont très majoritairement convaincus que l'évaluation de la compétence langagière amène les élèves à faire plus attention à la qualité de leur langue écrite ou à l'améliorer, les professeurs ne s'estiment pas totalement légitimés à poser ce geste pédagogique dans un contexte où la soustraction de points liée aux erreurs de langue commises pourrait amener la note d'un élève à passer sous la barre des 60 %.

Notre recherche montre en effet que, dans le contexte où un élève risque d'échouer au cours si le professeur soustrait des points pour les erreurs de langue, des professeurs diminuent la profondeur de leur évaluation: 29 % refusent de soustraire tous les points liés à l'évaluation de la langue et 40 % tolèrent un certain nombre de fautes avant de soustraire des points. Cette posture est illustrée dans le discours d'un participant à notre recherche: «Je ne veux pas qu'un étudiant coule mon cours à cause du français quand il comprend la matière.»

Nos données indiquent que plusieurs professeurs attribuent à la langue la responsabilité de l'échec que connaissent certains élèves, même si les points soustraits pour les erreurs de langue sont généralement marginaux par comparaison aux points perdus au regard du contenu strictement disciplinaire. L'examen des politiques institutionnelles fait en effet voir que les points pouvant être soustraits pour des erreurs de langue dépassent très rarement 10 % de la note, ce qui est, en soi, insuffisant pour «faire échouer» un élève qui maîtrise plus que minimalement le contenu disciplinaire. Plusieurs professeurs établissent cependant une relation de cause à effet entre les quelques points qui peuvent être soustraits pour les fautes et l'échec: «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 %.»

[...] plusieurs professeurs attribuent à la langue la responsabilité de l'échec que connaissent certains élèves, même si les points soustraits pour les erreurs de langue sont généralement marginaux par comparaison aux points perdus au regard du contenu strictement disciplinaire.

Pour nous, cette attribution de l'échec à la langue est l'illustration que la maîtrise de la langue est, dans l'esprit de nombre de professeurs, subordonnée à la maîtrise des compétences disciplinaires. Nous y voyons aussi un indice du fait que ces professeurs considèrent les élèves qui maîtrisent peu la langue comme déjà punis sur le plan des compétences disciplinaires: ils peuvent plus difficilement démontrer qu'ils ont développé ces compétences. Bergeron et Buguet-Melançon (1996, chap. 9, p. 10) soulignent ce lien indissociable entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la langue: pour eux, ces deux objets d'évaluation ont une influence l'un sur l'autre, puisque la démonstration de la compétence disciplinaire exige souvent le recours à la langue.

Ce point de vue est partagé à l'enseignement universitaire par Derive et Fintz (1998, p. 48), qui précisent que l'université doit veiller à ce que se poursuivent simultanément l'acquisition des savoirs disciplinaires ainsi que l'«acculturation à l'écrit» et qu'il est «aberrant» de prétendre n'évaluer que des compétences disciplinaires: une maîtrise insuffisante de la langue chez l'élève a nécessairement une incidence négative sur la façon dont ce dernier fera la démonstration de ses compétences disciplinaires, puisque leur développement est la plupart du temps, à un degré ou à un autre, évalué à travers l'écrit.

Au bout du compte, la langue est très souvent le véhicule par lequel les élèves font la démonstration du développement de leur compétence disciplinaire et, en ce sens, elle lui est liée. Il apparaît toutefois que le risque d'échec scolaire constitue la limite au-delà de laquelle plusieurs professeurs de la formation spécifique ne



veulent pas aller en matière d'évaluation de la langue. Que le risque d'échec ne soit pas dans les faits exclusivement lié à la langue ne change donc rien à l'affaire : il est à la fois un déterminant de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière et un déterminant de la profondeur de cette évaluation, le cas échéant. Pour des raisons d'équité et pour inciter les élèves à accorder de l'importance à la qualité de leur langue, il nous apparaît indispensable que les professeurs travaillent à l'uniformisation de leur perception de la valeur de l'évaluation de la compétence langagière et qu'ils adoptent une même posture quant à la possibilité qu'un élève échoue au cours parce qu'il maîtrise mal la langue écrite même s'il maîtrise au moins de façon minimale les compétences disciplinaires.

3. LES COMPÉTENCES ET LE SOUTIEN REQUIS POUR LES DÉVELOPPER

Je m'estime compétent...

Parmi les hypothèses répandues pour expliquer la plus ou moins grande prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des élèves par les professeurs de la formation spécifique, on trouve celle concernant le niveau de compétence langagière des professeurs eux-mêmes. Nos données établissent toutefois 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 élèves : en d'autres mots, leur propre maîtrise de la langue n'a rien à voir avec le fait qu'ils évaluent ou pas celle des élèves. En revanche, les professeurs estiment que leur niveau de maîtrise de la langue détermine la profondeur de leur évaluation de la compétence langagière, comme l'illustrent les propos de ce participant à notre recherche : « Quand je me lance dans la correction de la langue, je ne me pose pas de questions. [...] Je fonctionne dans les limites de ce que je connais. »

Les participants à notre recherche s'estiment assez assurés à l'égard de leur compétence langagière : 96 % d'entre eux ont en effet la conviction que leur maîtrise de la langue leur permet d'évaluer aisément celle des élèves. Dans la mesure où 41 % des professeurs ne recourent jamais à des ouvrages de référence, même lorsqu'ils doutent, il serait tout de même intéressant d'améliorer la compétence langagière des professeurs : si une proportion importante de professeurs n'utilisent jamais le dictionnaire ni la grammaire, il devient d'autant plus nécessaire de s'assurer que les connaissances qu'ils ont en tête soient le plus développées possible, et ce, afin qu'ils soient en mesure d'effectuer une évaluation approfondie de la compétence langagière des élèves. D'ailleurs, le perfectionnement en langue, à quelque moment que ce soit, durant leurs études ou sur le marché du travail, est le fait d'une minorité de professeurs ayant participé à notre recherche (28 %). Comme l'indique d'ailleurs un participant, la langue n'est pas « naturellement » comprise comme objet de perfectionnement professionnel, alors que d'autres dimensions de la tâche des professeurs le sont : « Il aurait fallu que j'aie un rafraîchissement de temps en temps. [...] Tu vois, au niveau de la pédagogie, je fais des cours, [...] au niveau de l'animation de groupe, j'ai fait des choses. Au niveau de la langue, jamais. »

... mais on doit quand même nous offrir du soutien !

Malgré l'assurance certaine dont les professeurs nous ont fait part à l'égard de leur propre maîtrise de la langue écrite, 17 % des professeurs ont l'impression de ne pas voir toutes les erreurs lorsqu'ils évaluent la langue : « Quand je trouve beaucoup de

fautes dans un travail, c'est qu'il y en a énormément, dans le fond. » Plus encore, 13 % des professeurs disent se sentir parfois démunis quand ils évaluent la compétence langagière. Voilà qui milite aussi en faveur du développement de la compétence langagière des professeurs, développement qui permettrait à la fois de faciliter et d'approfondir davantage l'évaluation de la compétence langagière des élèves.

Par ailleurs, compétence langagière ne signifie pas automatiquement compétence de correcteurs. On peut soi-même faire peu de fautes, mais avoir de la difficulté à repérer celles des élèves ou à expliquer pourquoi, par exemple, telle tournure est fautive, ce qui a nécessairement un impact sur l'évaluation que font les professeurs : « S'il y a une règle dont je suis un petit peu moins certain, [...] je ne ferai pas la correction de ça, parce que je suis un petit peu mal placé de corriger [cette faute] si moi-même je peux me mélanger là-dedans. » Si la quasi-totalité des professeurs s'estiment assurés au sujet de leur compétence langagière, ils le sont moins quant à leur compétence de correcteurs de la langue : 38 % disent avoir besoin d'une formation pour l'améliorer. Un professeur ayant participé à notre recherche exprime ce manque de formation : « On n'a jamais eu cette formation. C'est quoi corriger du français ? Moi, là, il n'y a jamais personne qui m'a dit c'était quoi corriger du français. »

La nécessité d'une rétroaction et d'un soutien du collègue quant à la compétence langagière et à son évaluation a d'ailleurs été exprimée par une vaste majorité de professeurs, qui ne semblent pas toujours percevoir de cohérence entre l'obligation que leur fait leur collègue d'évaluer la compétence langagière et les gestes posés par ce dernier pour faciliter leur tâche.



En ce sens, plusieurs professeurs ont souligné qu'ils n'avaient jamais eu de rétroaction de la part de leur collègue à la suite de l'examen de français qu'ils ont eu à effectuer à leur embauche, si ce n'est le fait qu'ils ont été informés de leur réussite de cet examen. Ainsi, les professeurs ont reçu le message que leur compétence langagière était suffisante pour qu'ils puissent être embauchés, mais ils n'ont jamais su si des aspects de la langue leur posent problème ou, le cas échéant, comment les améliorer. Les professeurs qui ont participé à notre recherche font le même constat en ce qui a trait à leur compétence d'évaluateurs de la langue, cependant la situation qu'ils décrivent nous apparaît plus déconcertante: leur compétence de correcteurs de la langue n'a presque jamais été évaluée lors de leur embauche et aucun n'a reçu de rétroaction à cet égard.

Il apparaît [...] clairement que, en même temps que les professeurs expriment un besoin de concertation, ils veulent conserver leur pleine et entière autonomie dans l'évaluation de la langue.

Nombreux sont les professeurs qui ont d'ailleurs mentionné que la formation et le soutien de leur collègue quant à leur compétence langagière et à leur compétence d'évaluateurs de la langue des élèves sont des «contreparties naturelles» à l'obligation qui leur est faite d'évaluer la langue des élèves. Ainsi, 86 % des professeurs estiment que leur collègue doit offrir aux professeurs des moyens d'améliorer leur maîtrise de la langue écrite et 87 % pensent que leur collègue doit fournir aux professeurs des moyens d'améliorer leur façon d'évaluer la langue écrite des élèves.

En même temps, nos données indiquent que les professeurs sont beaucoup moins nombreux à penser qu'il est nécessaire que leur collègue leur donne, à eux en particulier, de la rétroaction à propos de la qualité de leur langue écrite (42 %) ou de leur façon d'évaluer celle des élèves (31 %). S'il est nécessaire que les collègues soutiennent le développement des compétences langagière et de correcteurs des professeurs, on peut donc penser que, pour la majorité des participants à notre recherche, c'est surtout par souci de cohérence avec les prescriptions de l'établissement en matière d'évaluation de la compétence langagière et pour répondre aux besoins de leurs collègues que ce soutien leur apparaît nécessaire.

On pourrait penser que ces données reflètent la capacité d'une majorité de répondants à porter un regard critique sur leur niveau de compétence langagière et sur leurs habiletés de correcteurs et que, suivant l'analyse qu'ils font de leurs compétences, ils estiment superflue toute rétroaction de la part de leur collègue. Nous sommes plutôt tentés d'y voir la conséquence du fait que près de 60 % des professeurs ayant participé à notre recherche tiennent à conserver leur pleine autonomie dans les décisions liées à l'évaluation de la langue écrite des élèves ou la conséquence d'une crainte à avouer des faiblesses personnelles: «Ce n'est pas normal qu'un prof ne connaisse pas son français. [Si] Un prof [...] va demander de l'aide en français [...], on va remettre en question [son travail]... Oui, mais, là, tu sais, tes notes de cours sont-elles bien écrites? Ce que tu remets à tes étudiants, est-ce que c'est bon? Corriges-tu vraiment le français comme du monde? Respectes-tu vraiment le 10 % ou tu passes une maille?»

4. ARTICULATION ENTRE COLLECTIVITÉ ET INDIVIDUALITÉ

Je veux des règles strictes et uniformes...

Alors que 94 % des professeurs estiment qu'il est de leur devoir d'évaluer la langue écrite de leurs élèves, il apparaît que peu d'entre eux appliquent intégralement les politiques en vigueur dans leur collège en matière d'évaluation de la compétence langagière: si 89 % disent évaluer souvent ou toujours la langue écrite des élèves dans les travaux ou examens faits à l'extérieur de la classe, ils sont moins nombreux (55 %) à dire l'évaluer souvent ou toujours dans les travaux ou examens faits en classe.

Ainsi, même si 82 % des professeurs ressentent de l'insatisfaction lorsqu'ils n'évaluent pas la compétence langagière de leurs élèves, différents facteurs interviennent pour faire en sorte qu'ils ne posent pas toujours ce geste ou qu'ils en limitent la portée. En effet, certaines représentations des 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 évaluation².

... mais je veux avoir le droit de m'y soustraire!

Parmi ces facteurs se trouve un des principaux paradoxes que notre recherche a mis au jour: la tension entre l'autonomie de l'individu et les règles régissant le groupe. Il apparaît en effet clairement que, en même temps que les professeurs expriment un besoin de concertation, ils veulent conserver leur pleine et entière autonomie dans l'évaluation de la langue.

² Pour plus de détails sur ces représentations et contextes, consultez KINGSBURY et TREMBLAY, 2008a.



L'illustration la plus éloquent de ce paradoxe se trouve dans le fait que, d'une part, 87 % des professeurs pensent que pour envoyer des messages cohérents aux élèves il est nécessaire qu'il y ait concertation entre les professeurs au sujet de l'évaluation de la langue écrite, 86 % des professeurs pensent la même chose pour des raisons d'équité de l'évaluation et 24 % des professeurs estiment nécessaire que l'évaluation de la compétence langagière soit assumée par tous les professeurs pour qu'ils soient eux-mêmes motivés à le faire; d'autre part, 58 % des professeurs veulent conserver leur pleine autonomie quant à l'évaluation de la compétence langagière et 29 % pensent qu'il est nécessaire que leur collège tolère que l'autonomie des professeurs l'emporte sur les règles de l'établissement.

Cette situation où, finalement, les professeurs font ce qu'ils estiment nécessaire, possible ou légitime, nous semble liée, bien sûr, à l'autonomie dont veulent jouir les professionnels de l'enseignement, mais il nous semble qu'elle est aussi en partie liée à un manque d'adhésion aux règles communes, et ce, pour des raisons diamétralement opposées. Ainsi, alors que 8 % des professeurs estiment trop exigeantes les règles institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière, 60 % des professeurs estiment qu'elles ne le sont pas assez. Ces données constituent des indices du problème d'articulation entre, d'une part, les besoins de concertation exprimés par les individus au nom de l'équité, de la cohérence et de la motivation et, d'autre part, la volonté de répondre collectivement à ces besoins. Cette difficulté à concilier dans la collectivité les points de vue divergents des individus s'observe aussi à travers le fait que 16 % des professeurs estiment illégitime la simple obligation d'évaluer la compétence langagière et que 14 % jugent incompatibles les objectifs de réussite de leur collège et l'obligation d'évaluer la compétence langagière.

Toute cette question de la tension entre le contrôle de l'établissement concernant l'évaluation de la compétence langagière et l'autonomie professionnelle des professeurs nous semble cruciale quant à la concertation, à l'adhésion aux règles en matière d'évaluation de la compétence langagière et, au final, quant aux pratiques des professeurs en la matière. Bien qu'il nous ait été impossible de le faire dans le cadre de notre recherche, nous estimons essentiel d'établir où se situe, pour les professeurs, la limite entre l'orientation forte de la part de l'établissement et ce qui peut être perçu comme de l'ingérence de la part du collège dans leur autonomie.

DES PISTES DE SOLUTION POUR DÉNOUER CES QUATRE POINTS DE TENSION ?

Les collèges où les pratiques évaluatives sont diversifiées peuvent être le théâtre d'un manque d'harmonisation ou de cohérence du message envoyé aux élèves en ce qui a trait à la compétence langagière. Cette question a d'ailleurs été soulevée par la CEEC (2004, p. 17), dans le contexte plus général de l'évaluation des apprentissages. Selon nous, cette question se pose aussi de façon spécifique en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière : moins il y a d'harmonisation à cet égard, plus s'accroissent les risques de disparité quant à l'évaluation effectuée dans les cours suivis par un même élève et, donc, moins il y a d'efficacité dans le message envoyé à ce dernier, qui pourrait mal comprendre pourquoi la compétence langagière ne semble pas avoir la même importance dans tous les cours de sa formation.

Les quatre points de tension exposés plus haut nuisent au développement de pratiques communes, entravent le partage d'expertise entre professeurs et, en bout de piste,

limitent la prise en charge collective de l'évaluation de la compétence langagière, pourtant nécessaire : pour les élèves, les bénéfices attendus d'une évaluation concertée et constante de la compétence langagière consistent en une plus grande équité et une plus grande efficacité des évaluations, en une vision plus cohérente des pratiques qui entraîne une légitimité accrue de l'évaluation et, au bout du compte, en une motivation accrue pour améliorer leur compétence langagière. Comme l'affirment de nombreux chercheurs (Castincaud et Zakhartchouk, 2002; Moffet, 2000; Maisonneuve, 1997; Viau, 1999 et 2000; Lefrançois, 2006), la qualité de la langue écrite des élèves n'est pas la responsabilité unique des professeurs de français et il est nécessaire que chacun des professeurs s'engage à mettre en place des moyens pour que les élèves puissent l'améliorer.

[...] les bénéfices attendus d'une évaluation concertée et constante de la compétence langagière consistent en une plus grande équité et une plus grande efficacité des évaluations [...].

Nous proposons, dans le *Guide d'appropriation* des résultats de notre recherche (Kingsbury et Tremblay, 2008b), quelques pistes que pourraient emprunter les collèges pour dénouer les nœuds observés. Ces dernières ne devraient toutefois pas être les seules pistes à suivre : au-delà des gestes qu'un collège peut poser pour renforcer la cohérence des pratiques qui y ont cours, les professeurs peuvent eux aussi contribuer à régler ces problèmes. Pour développer une vision commune des pratiques à adopter, il nous semble incontournable que ceux-ci discutent en équipe départementale ou de programme des nœuds de tension exposés plus haut.

Il nous semble aussi essentiel que les professeurs de la formation spécifique



arrivent à développer une vision commune de leurs rôles à l'égard du développement de la compétence langagière des élèves: si la plupart des politiques obligent les professeurs à supprimer des points pour les erreurs de langue commises, aucune ne les incite ou ne les oblige à indiquer aux élèves ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur compétence langagière, les aspects précis de la langue sur lesquels ils devraient travailler en priorité, ceux qu'ils maîtrisent bien, la nature des erreurs qui reviennent le plus souvent ou qui font le plus obstacle à la lecture ou à la démonstration du développement des compétences disciplinaires, etc. C'est d'ailleurs là un problème signalé depuis longtemps par Moffet (1995, p. 97).

Une piste qui nous semble prometteuse est celle de l'exploration d'autres façons d'évaluer la compétence langagière: notre analyse des politiques d'évaluation des apprentissages montre que, pour la plupart des cégeps, l'évaluation de la compétence langagière passe par la suppression de points lorsque des erreurs de langue sont commises par les élèves. Pourtant, des écrits récents suggèrent que d'autres formules pourraient être plus valorisantes tant pour l'élève que pour le professeur non spécialiste du français. Parmi ces écrits, notons celui de Fortier et Préfontaine (2004, p. 46) qui propose notamment les avenues suivantes: renforcement positif lorsque le choix du vocabulaire est particulièrement judicieux; prise en compte, parmi les critères d'évaluation, de la précision de l'organisation de la pensée et de la

justesse de l'argumentation; rédaction par le professeur de commentaires quant au fait que tel terme vague employé par l'élève rend sa réponse inadéquate; sensibilisation de l'élève par le professeur quant aux effets positifs d'une langue de qualité ainsi que d'une organisation textuelle appropriée sur la démonstration du développement des habiletés strictement disciplinaires; etc.

À ces pistes s'ajoutent évidemment celles qui émergeront des discussions entre professeurs, favorisées par les collègues. Ces discussions seront peut-être parfois ardues parce qu'elles touchent des aspects fondamentaux de l'enseignement, mais elles seront assurément porteuses si elles sont avant tout centrées sur la nécessité, que tous reconnaissent, d'aider les élèves à mieux écrire. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERGERON, F. et C. BUGUET-MELANÇON, *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite*, PERFORMA, Cégep de Sorel-Tracy et Cégep Édouard-Montpetit, 1996, 2 cartables.

CASTINCAUD, F. et J.-M. ZAKHARTCHOUK, *Croisements de disciplines au collège*, Amiens, CRDP de l'Académie d'Amiens, 2002, 180 p.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CEEC), *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Deuxième rapport-synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, 19 p.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CEEC), *L'exercice des responsabilités dans les collèges: une première évaluation institutionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004, 63 p.

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

KINGSBURY, F. et J.-Y. TREMBLAY, *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?*, Recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 2008a, 306 p.

KINGSBURY, F. et J.-Y. TREMBLAY, *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?*, Cégep de Sainte-Foy, 2008b, 40 p.

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

MAISONNEUVE, H., «Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite: un programme de développement d'une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines», dans *Correspondance*, vol. 2, n° 3, 1997. [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-3/Maitrise.html>

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

MOFFET, J.-D., «La compétence langagière et le transfert», dans *Correspondance*, vol. 6, n° 2, novembre 2000. [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>

MONBALLIN, M., M. VAN DER BREMPT et G. LEGROS, «Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue?», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, 1995, p. 59- 74.

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

VIAU, R. «Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves», *Correspondance*, vol. 5, n° 3, 2000. [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>

Il nous semble [...] essentiel que les professeurs de la formation spécifique arrivent à développer une vision commune de leurs rôles à l'égard du développement de la compétence langagière des élèves [...].



Fanny KINGSBURY est rédactrice en chef de la revue *Pédagogie collégiale* et membre du conseil d'administration de l'Association pour la recherche au collégial (ARC). Elle travaille depuis plus de dix ans au Cégep de Sainte-Foy, où elle est de retour chez les professeurs de français après avoir été conseillère pédagogique durant trois ans.

fkingsbury@cegep-ste-foy.qc.ca

Jean-Yves TREMBLAY est conseiller pédagogique au Cégep de Sainte-Foy, après y avoir été professeur de français durant dix ans. Il est aussi secrétaire du conseil d'administration de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et membre de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation.

jytremblay@cegep-ste-foy.qc.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- vos propositions d'articles
- vos réactions aux textes publiés
- vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL :

fkingsbury@cegep-ste-foy.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction.

Ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication.

Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC.

<http://www.aqpc.qc.ca>

*Pas d'anniversaire...
depuis 20 ans*



Fédération autonome du collégial

www.lafac.qc.ca