

POUR UNE ÉVALUATION QUALITATIVE DE LA LANGUE ÉCRITE

Richard BERGER, professeur de français, langue d'enseignement et littérature – MELS

RÉSUMÉ

En 27 ans d'enseignement, dont 10 à titre de superviseur de la correction à l'épreuve uniforme de français, j'ai eu à évaluer la maîtrise de la langue écrite de milliers d'élèves. J'ai rapidement été confronté au problème de déterminer ce que signifie exactement *maîtriser la langue écrite*. À l'épreuve ministérielle, cette maîtrise est évaluée par un nombre de fautes, avec un seuil de passage fixé arbitrairement à 30 fautes sur 900 mots, soit 1 faute aux 30 mots. Je crois que cette façon de faire a ses limites, en plus d'être parfois « injuste » dans certains cas.

POUR MIEUX COMPRENDRE CE QUE C'EST QU'ÉVALUER, VOICI UNE PETITE ANECDOTE

Sur l'autoroute, un policier voit filer à folle allure une automobile occupée par deux passagers. Il relève la vitesse du véhicule à l'aide de son radar routier et décide d'arrêter le véhicule. Le conducteur explique au policier que sa conjointe est sur le point d'accoucher et qu'il lui faut se rendre d'urgence à l'hôpital. L'agent de police jette un coup d'œil à l'intérieur du véhicule et constate que cela semble vrai. Voici trois réponses possibles du policier au conducteur :

1. « D'accord ! Laissez-moi passer devant votre véhicule et suivez-moi : je vous escorterai, gyrophare et sirène à l'appui, pour que vous arriviez rapidement à l'hôpital. »
2. « Le radar indique que vous ne respectez pas la limite de vitesse permise... Vous méritez une contravention... Vous n'aviez qu'à appeler les services d'urgence... Montrez-moi votre permis de conduire ! »
3. « Laissez-moi passer devant votre véhicule et suivez-moi : je ferai tout, gyrophare et sirène à l'appui, pour que vous arriviez rapidement à l'hôpital. Mais, une fois votre femme entre de bonnes mains, je vous colle une contravention puisque vous n'avez pas respecté la limite de vitesse permise ! »

Que dirait-on du policier qui opterait pour la première réponse ? Sans doute qu'il use de gros bon sens, au-delà de l'application stricte et aveugle des règlements.

Et que dirait-on du policier qui opterait pour l'une ou l'autre des deux dernières possibilités ? Sans doute que son attitude témoigne d'une vision étroite qui conduit à une application rigide et aveugle des règles, même si la dernière situation semble un compromis.

On le sait, toute analogie est bancale. Bien que les enseignants de français n'aient guère été associés à des gendarmes de la langue, c'est pourtant un peu le rôle qui leur est attribué quand vient le moment d'évaluer si un élève maîtrise son français écrit. En fait, quand on évalue la qualité de la langue écrite, on est obligé d'appliquer plus ou moins rigidement des normes... Évidemment, on le fait avec jugement et bon sens.

En effet, à qui n'est-il pas arrivé, à la fin d'une session, de se demander si tel élève obtenant 58 % devrait ou non réussir son cours, alors que c'est le nombre de fautes relevées dans ses travaux qui l'a conduit à un résultat si faible ? Nous sommes amenés à poser un regard *qualitatif* sur le travail de l'élève, en

prenant plus ou moins en considération les évaluations *quantitatives* antérieures. De toute façon, qu'est-ce qui nous assure que notre « correction » a été aussi juste que celle de telle collègue qui n'est pas assez pointilleuse sur la ponctuation ou le vocabulaire ou que celle de cet autre collègue qui est un puriste tatillon de la syntaxe ?

Dès la petite école, on nous enseigne à écrire en respectant un code linguistique. Puis, à la plus grande école, on nous apprend à exprimer notre pensée en rédigeant des phrases de plus en plus complexes, avec un vocabulaire plus varié tout en tenant compte de règles discursives (construction de paragraphes, plan, enchaînements, etc.). Si bien qu'à un certain « niveau », ce ne sont plus uniquement les règles d'usage ou de grammaire qui sont en cause : la syntaxe, le vocabulaire et même l'organisation des idées interviennent dans notre maîtrise de l'expression écrite.

La question que je pose ici est simple : *mesure-t-on justement et correctement la maîtrise de la langue écrite lorsqu'on s'en tient strictement à un relevé d'écarts par rapport à une norme dont, de toute manière, l'application est relative ?* Elle soulève le problème de la forme d'évaluation qu'il faut retenir pour sanctionner les habiletés d'un élève.

Notre petite anecdote montre deux formes d'évaluation, la troisième étant la combinaison de celles-ci :

- une évaluation qualitative (jugement global de la situation) ;
- une évaluation quantitative (relevé d'écarts qui confirme le non-respect des normes).

À cette amorce de typologie ajoutons les types d'évaluation connus dans le milieu scolaire :

1. L'évaluation formative
2. L'évaluation sommative
3. L'évaluation certificative
4. L'évaluation orientative

POUR LES DISTINGUER, EXAMINONS UNE AUTRE ANALOGIE : L'ÉQUIPE SPORTIVE

Si je veux qu'un joueur améliore son jeu, je fais quoi ? Je filme ses performances pour pouvoir examiner avec lui ses faiblesses dans le but d'y remédier. Je fais de l'évaluation *formative*. Pour nous, les profs, cela revient à relever les fautes que l'élève commet dans le but d'attirer son attention sur celles auxquelles il doit remédier.

Toutefois, si je veux connaître la performance d'un joueur, j'examine le nombre de buts qu'il a comptés, le nombre de mentions d'aide qu'il a obtenues, etc. Je fais alors une évaluation *sommative*. Pour nous, cela revient à comptabiliser les notes que l'élève obtient dans des travaux mesurant sa performance, en ayant appliqué une pénalité pour les fautes relevées.

Si je veux savoir si, à la fin d'une saison, un joueur a été mauvais, moyen ou bon joueur pour mon équipe, je peux toujours m'en tenir à l'évaluation *sommative*. Cependant, ce serait ignorer beaucoup d'autres facteurs. Je peux en effet observer une série d'éléments que l'évaluation *sommative* ne prend pas en compte. Par exemple, je peux examiner ses habiletés à construire des tactiques ou des stratégies, son inventivité dans des situations inattendues, ses capacités à deviner le jeu de l'adversaire, etc. Je fais alors une évaluation *certificative* qui sanctionne la qualité d'ensemble du joueur sans avoir le souci de l'aider à s'améliorer. Pour nous, c'est le type d'évaluation que nous portons en fin de session au sujet des élèves qui frôlent le seuil de réussite. Les indicateurs utilisés pour cette évaluation sont qualitatifs, bien que l'évaluation *sommative* puisse appuyer mon jugement. L'évaluation *certificative* survient toujours en fin de parcours, quand ce n'est plus le temps d'apprendre.

Enfin, si je veux savoir si je dois placer telle recrue à la défense ou à l'attaque, je regarde les habiletés d'ensemble de mon joueur en fonction de ce qu'exige l'une ou l'autre des positions. Encore ici, les évaluations sommative et certificative peuvent me venir en aide, mais je dois surtout examiner le potentiel du joueur. Cela m'amène à exercer une évaluation *orientative*. C'est ce que nous faisons quand nous conseillons à un élève de se diriger dans telle discipline ou simplement vers le centre d'aide en français.

On aura compris que selon le type d'évaluation, les composantes qualitative et quantitative interviennent à des degrés variables. Ce long détour me permet d'en arriver à la raison d'être de cet atelier : l'évaluation qualitative de la maîtrise de la langue écrite.

L'ÉVALUATION QUALITATIVE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE

On l'a vu, le type d'évaluation retenu dépend de son but. Si l'on veut aider l'élève à corriger ses erreurs, un relevé de fautes peut s'avérer utile. Mais si l'on veut émettre un jugement qui sanctionne sa maîtrise de la langue écrite dans une évaluation finale, j'affirme que le strict relevé des « fautes », en plus d'être fastidieux et fausement « objectif », n'est pas la meilleure façon de procéder.

J'affirme cela après des années passées à la supervision de la correction de l'épreuve uniforme de français. En effet, il m'a été donné de constater de très près les limites d'une évaluation fondée sur une approche quantitative, où le relevé d'erreurs détermine le verdict final. J'ai vu des copies comportant presque exclusivement des phrases simples se voir mériter le verdict de réussite parce que présentant peu d'erreurs de syntaxe et d'orthographe. Mais j'ai aussi vu d'autres copies échouer parce que les élèves avaient articulé leur pensée dans des phrases complexes exigeant des pronoms relatifs, des pronominalisations et des déplacements de constituants, ayant ainsi pris des « risques linguistiques » que les scripteurs des cas précédents n'ont jamais pris. Je reste convaincu que les premiers élèves ne maîtrisaient pas aussi bien la langue écrite que les seconds. Pour illustrer le phénomène, voici des extraits de copies de deux élèves :

1. « Le personnage de Claude a du mépris pour son père. Il écrit des pièces de théâtre. Comme ça, il donne sa pensée. »
2. « Le personnage Claude éprouve un profond mépris envers son père, mépris qu'il refoule depuis sa tendre enfance et qu'il exprime maintenant par des pièces de théâtres mettant en scène un fils haineux face à un père indifférent. »

Le premier extrait ne contient aucune erreur répertoriée dans une grammaire. Le second contient quatre erreurs, dont deux sont discutables. Deux erreurs discutables selon le purisme des grammairiens :

- éprouve un profond mépris (**pour**) son père [discutable : Hansé accepte « envers »]
- mettant en scène un fils haineux (**aux prises avec**) un père indifférent [« face à » reste envisageable]

Deux erreurs indiscutables :

- personnage (**de**) Claude
- pièce de théâtre

Si on applique le barème prévu à l'épreuve uniforme de français, soit une faute aux 30 mots, le deuxième cas offrirait une situation d'échec patente : l'élève fait 4 erreurs en 38 mots, ce qui ferait 95 fautes dans un texte de 900 mots (cote « F »). Même en ne considérant que deux erreurs au lieu de quatre, l'élève arriverait à 47 fautes sur 900 mots (cote « E »). À l'inverse, le premier cas serait un cas de réussite à « A » ou, en pénalisant la pauvreté du vocabulaire, à « B ».

Pourtant, le deuxième élève exprime une idée assez complexe dans une phrase complexe: cette phrase comporte des termes articulatoires adéquats comme des coordonnants et des subordonnants. De plus, cet élève utilise un vocabulaire beaucoup plus riche que celui utilisé par le premier élève, qui s'en est tenu à des phrases très simples et mal articulées. Le propos vague du premier extrait, la pauvreté du vocabulaire et l'usage systématique de phrases simples sont des indices d'une maîtrise limitée de la langue écrite. Pourtant, dans le système actuel, cet élève se verrait reconnaître la maîtrise de la langue écrite mais pas l'autre.

ON LE VOIT : LA STRICTE ÉVALUATION QUANTITATIVE EST UNE MESURE QUI NE REND PAS TOUJOURS JUSTICE AUX HABILITÉS RÉELLES DES ÉLÈVES

Cela amène à se demander ce que signifie exactement l'expression *maîtriser la langue écrite*. Personne ici n'affirmerait que la simple maîtrise du code orthographique suffit pour maîtriser la langue écrite, surtout pour un étudiant inscrit à des études supérieures. En fait, comme le montre l'illustration donnée tantôt, *il ne suffit pas de bien connaître sa langue pour bien l'écrire*.

On sait que c'est par la langue qu'on formule et articule sa pensée, qu'on prend connaissance de la pensée d'autrui et qu'on l'interprète, qu'on construit ou critique des raisonnements. Si une connaissance minimale du code linguistique est nécessaire, les connaissances discursives, cognitives et communicationnelles le sont tout autant, sinon davantage. On ne peut se contenter d'une compétence instrumentale du français écrit, *a fortiori* dans le cadre d'études supérieures. Tous les enseignants de français du collégial le savent: les difficultés d'écriture sont aussi le signe de difficultés de conceptualisation. À l'inverse, une capacité à formuler une phrase complexe est l'indice d'une capacité à concevoir des idées complexes. Ce n'est pas un hasard si on évalue nos élèves sur la base de dissertations et non sur celle de questions à choix multiple.

Dans cette logique, l'évaluation de la maîtrise de la langue écrite suppose l'évaluation du code linguistique, certes, mais aussi de son actualisation dans une activité langagière complexe. Ce n'est pas un nombre de fautes qui permet une telle évaluation, c'est davantage l'appréciation de la performance linguistique. Dans ce contexte, c'est ce qui est maîtrisé qui doit faire foi de la compétence linguistique et non seulement ce qui ne l'est pas (c'est-à-dire les fautes). En fait, ce qu'on vise à faire, c'est évaluer dans quelle mesure l'élève s'exprime par écrit clairement et adéquatement dans un français normatif acceptable considérant son niveau de scolarité.

Dans le monde occidental, pour un niveau de scolarité équivalent, toutes les épreuves comparables à l'épreuve uniforme de français procèdent à une évaluation de la langue écrite fondée sur une approche qualitative. Le seul État qui sanctionne la maîtrise de la langue écrite sur une base quantitative est l'État québécois. Il y a des raisons historiques à cela: ce sont les pratiques développées depuis la création des cégeps qui ont imposé une façon de faire qui se résume par une équivalence entre une faute et une pénalité, indifféremment des autres pénalités, du contexte, de la gravité des fautes, etc.

En avril dernier, j'ai eu l'occasion de réaliser l'expérimentation d'une évaluation qualitative du français écrit sur des dissertations critiques réelles, rédigées par des élèves réels au cours de l'épreuve uniforme de décembre 2006, bien réelle elle aussi. En fait, il s'agissait d'une étude pilote visant à peaufiner l'outil d'évaluation qui devait servir à une expérimentation plus systématique.

Ainsi, dix correcteurs, habituellement engagés pour évaluer les dissertations produites aux épreuves uniformes, ont évalué 80 copies choisies au hasard, et ce, à partir d'une évaluation qualitative, sans effectuer de relevé de fautes. Les 80 copies ont été reproduites avant qu'elles ne soient évaluées par d'autres correcteurs selon le système actuel. Les dix correcteurs recrutés pour l'expérience ont donc pu évaluer les 80 copies selon une grille qualitative sans savoir comment elles avaient été évaluées selon le système

quantitatif actuel. On a pu ensuite comparer les résultats obtenus par l'évaluation qualitative avec ceux obtenus par la correction quantitative actuelle. Le système retenu par l'expérimentation a donné des résultats qui permettent de le considérer comme aussi fiable que le système actuel.

Il faut savoir que l'épreuve utilise trois indicateurs linguistiques: le premier concerne le vocabulaire; le second, la syntaxe et la ponctuation; et le troisième, l'orthographe grammaticale et d'usage. Actuellement, seul le vocabulaire fait l'objet d'un jugement qualitatif, qui est transformé en nombre de fautes selon la cote obtenue à ce critère («A» = aucune faute; «B» = 2 fautes; «C» = 4 fautes, etc.). L'évaluation aux deux autres critères repose sur un relevé d'erreurs en fonction d'un *Guide de correction* qui consacre plus de la moitié de ses pages à différents cas de langue. Ce guide lourd a été conçu pour assurer une correction uniforme par les correcteurs. Mais cette façon de faire a rendu l'évaluation de la langue très pointilleuse et strictement axée sur une application décontextualisée de normes, parfois fort discutables ou variablement fixées selon le «purisme» des grammairiens et des linguistes. Cette minutie a un effet important sur le temps consacré à la correction: dans le système actuel, les correcteurs passent entre 30 et 45 minutes par copie, dont entre 20 et 35 minutes pour la langue seulement, selon que la copie est plus ou moins truffée d'erreurs. Ce sont les copies les plus faibles qui exigent le plus de temps. L'application décontextualisée de l'évaluation fait que le correcteur ne tient jamais compte de la gravité ou de l'importance d'une erreur dans le contexte où elle est relevée, si bien qu'une phrase comme :

« Le personnage () Claude éprouve du mépris pour son père. »

mérite une erreur de syntaxe au même titre que la phrase suivante :

« Un jour, Gros-Pierre reçoit une lettre de sa douce (très vague.) »

ou aussi importante que l'erreur qui se trouve dans la phrase :

« Dans la chanson de Vigneault, (il) montre que la déception est fatale. »

ou encore dans celle-ci :

« Le personnage est renfermé car on (lui) empêche de s'ouvrir au monde. »

Cette évaluation est basée sur la présence d'erreurs indifférenciées, un élève pouvant faire plus souvent un type de fautes moins graves qu'un autre type de fautes qui, dans un contexte donné, pourraient être jugées plus graves. C'est sans compter le fait que l'approche quantitative amène plusieurs formateurs à conseiller aux élèves d'éviter d'écrire des phrases complexes, de s'en tenir à des phrases simples, les moins « risquées » possible. Cela peut sembler un non-sens quand on prétend vouloir développer des habiletés quant à des raisonnements complexes et nuancés. On voit bien là une limite importante que l'application stricte et aveugle des normes impose, non seulement à la justice et à l'équité de l'évaluation, mais aussi aux buts de l'enseignement supérieur.

Dans le système expérimenté, nous avons voulu prendre en compte la gravité des erreurs dans leur contexte sans pour autant ignorer leur présence. De plus, nous avons voulu faire varier l'importance du type d'erreurs: la syntaxe nous a semblé plus importante que l'orthographe d'usage. Mais cela dans une certaine limite: il ne fallait pas qu'une copie présentant des dizaines d'erreurs d'usage et peu d'erreurs de syntaxe se voie mériter la note de passage. Il a donc fallu assortir l'évaluation qualitative d'une balise qui tient compte du nombre de fautes.

Après l'expérimentation d'un certain nombre d'indicateurs à considérer, nous en avons finalement retenu quatre: le vocabulaire; la syntaxe et la ponctuation participant à la construction de la phrase; les accords grammaticaux; le respect des normes graphiques.

Aspect 1 — Le vocabulaire

En général, l'élève s'exprime à l'aide d'un vocabulaire juste et précis, varié et approprié à la situation de communication.

Éléments à considérer :

- choix et précision du vocabulaire ;
- faible gravité ou rareté des confusions paronymiques, des faux amis, des barbarismes, des anglicismes, des archaïsmes ;
- contexte de communication, registre de langue approprié, faible gravité ou rareté de la familiarité ou d'un registre appartenant à l'oralité ;
- faible gravité ou rareté des répétitions et des redondances.

Aspect 2 — La syntaxe et la ponctuation participant à la construction de la phrase

En général, l'élève formule des phrases variées, simples et complexes, qui sont syntaxiquement bien construites.

Éléments à considérer :

- ordre adéquat et présence des mots nécessaires à la construction de la phrase ;
- usage de phrases claires, simples comme complexes ;
- usage d'une ponctuation adaptée à la structure de la phrase ;
- emploi approprié des termes articulatoires (*transprédicatifs*, subordonnants et coordonnants), tels les pronoms relatifs, prépositions, conjonctions, etc. ;
- emploi transitif et intransitif correct des verbes, usage adéquat des modes, des temps et des voix passive et active ;
- usage approprié des antécédents et des référents ;
- intégration syntaxique des citations.

Aspect 3 — Les accords grammaticaux

En général, l'élève maîtrise les règles régissant les accords de la langue française.

Éléments à considérer :

- accords grammaticaux (participes, verbe-sujet, genre, nombre, etc.) ;
- conjugaison.

Aspect 4 — Le respect des normes graphiques

En général, l'élève respecte les normes graphiques de la langue française.

Éléments à considérer :

- orthographe d'usage des mots ;
- usage adéquat des signes diacritiques (accents, tréma, cédille, apostrophe, trait d'union, césure, etc.) et des signes typographiques (majuscules, guillemets, tirets, etc.) ;
- erreurs de transcription ou déformation orthographique des titres d'œuvres ou du nom des auteurs étudiés, etc.

Chaque aspect est jugé selon que l'élève maîtrise ou non ces exigences. Le nombre d'erreurs et leur fréquence deviennent des éléments à considérer dans la maîtrise d'un aspect au même titre que leur gravité. Ces exigences définissent en quelque sorte la maîtrise linguistique attendue d'un élève ayant une scolarité d'ordre collégial.

Quatre jugements sont possibles :

1. l'élève témoigne d'une bonne maîtrise des exigences de l'aspect (M+);
2. l'élève maîtrise de façon satisfaisante les exigences de l'aspect (M);
3. l'élève ne maîtrise pas suffisamment les exigences de l'aspect (M-);
4. un jugement global (Ø) est *possible* lorsque la copie réussit mais présente dans l'ensemble soit des problèmes très graves, soit un nombre trop important de problèmes. Cela signifie que peu importe la performance obtenue aux différents aspects, l'élève est en situation d'échec. Autrement dit, à un certain seuil *variable selon les aspects et selon la gravité des faiblesses*, la quantité peut compromettre la qualité mesurée en termes de lisibilité et de clarté.

Nous avons aussi convenu d'un poids variable pour chaque indicateur. En effet, la syntaxe et le respect des accords grammaticaux semblent les aspects les plus fondamentaux à maîtriser au niveau collégial, bien que le vocabulaire ne laisse pas sa place et que l'orthographe d'usage devrait déjà être maîtrisée. Considérant cela, nous avons établi que chaque indicateur devait avoir une valeur relative définie en nombre d'unités selon leur degré de maîtrise :

	M+	M	M-
3.1 Précision et variété du vocabulaire	2	1	0
3.2 Construction syntaxique des phrases	4	2	0
3.3 Maîtrise des accords	3	1,5	0
3.4 Respect des normes graphiques	1	0,5	0

Finalement, la note attribuée pour la maîtrise de la langue se détermine par l'agrégation des unités obtenues.

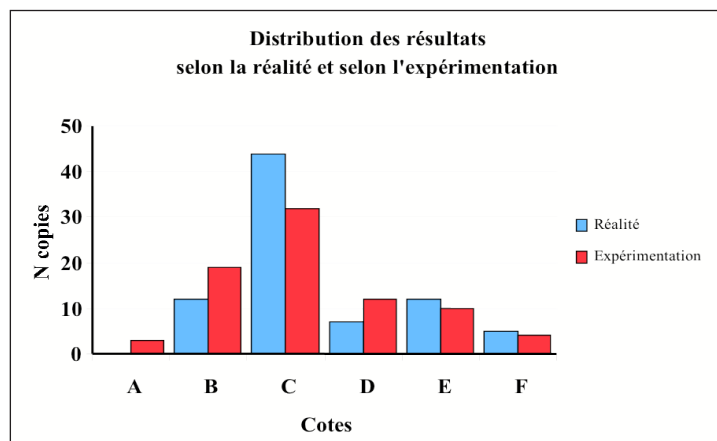
L'ÉLÈVE QUI OBTIENT TANT D'UNITÉS	OBTIENT LA COTE	COTE QUI SIGNIFIE
de 9 à 10	A	Très bien
de 7 à 8,5	B	Bien
de 5 à 6,5	C	Satisfaisant
de 3 à 4,5	D	Insatisfaisant
de 1 à 2,5	E	Très faible
de 0 à 0,5 ou Ø	F	Nul

Au départ, les évaluateurs étaient sceptiques quant à la fiabilité d'une évaluation qualitative de la langue écrite. À leur grand étonnement, l'application de ce système aux 80 copies retenues a donné des résultats très satisfaisants. En effet, au terme de l'expérience, la comparaison des résultats obtenus par le système qualitatif avec les résultats réellement obtenus à l'épreuve de décembre 2006 montre que l'évaluation qualitative est fiable.

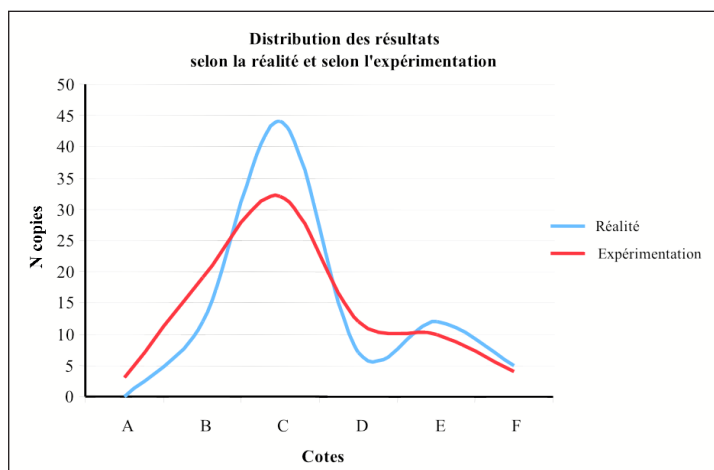
Voici la distribution des résultats selon la réalité et l'expérimentation.

RÉSULTAT	SELON LA RÉALITÉ	SELON L'EXPÉRIMENTATION	ÉCART
A	0	3	+ 3
B	12	19	+ 7
C	44	32	- 12
D	7	12	+ 5
E	12	10	- 2
F	5	4 (4 x Ø)	- 1
Échecs	24	26	+ 2

Dans l'ensemble, la cote attribuée par l'évaluation qualitative est légèrement supérieure à celle donnée par la correction quantitative. En effet, il y a plus de «A», de «B» et de «D» mais moins de «C», de «E» et de «F».



On peut mieux visualiser les différences entre les deux distributions par un schéma.



Par contre, l'évaluation qualitative a engendré deux échecs de plus que le système actuel : 26 contre 24. Et ce ne sont pas toujours les mêmes copies qui réussissent ou qui échouent. Le poids variable des aspects du système qualitatif fait que six copies qui ont réussi se trouveraient en échec alors que quatre autres en échec se verraient accorder le verdict de réussite.

EXPÉRIMENTATION	RÉALITÉ		
	RÉALITÉ	RÉUSSITES	TOTAL
Échecs	20	6	26
Réussites	4	50	54
Total	24	56	80

Lorsque la copie présente de sérieux problèmes de syntaxe ou de vocabulaire, l'évaluation qualitative est plus sévère que l'évaluation quantitative. À l'inverse, lorsque la copie présente des problèmes plus ou moins fréquents d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage, l'évaluation qualitative est moins sévère. Cependant, si ces problèmes sont fréquents, l'évaluation qualitative devient plus sévère. Ces constats expliquent les différences de verdict des dix copies concernées.

À partir des données recueillies, il a été possible d'effectuer des tests statistiques. Ainsi, il existe une forte corrélation entre le nombre d'erreurs relevées dans les copies par l'évaluation quantitative et le total d'unités attribué à ces mêmes copies par l'évaluation qualitative : ρ de Spearman = - 0,672

De même, des mesures d'association résumant l'intensité de la relation entre deux variables, comme le coefficient de contingences et le ϕ , montrent un lien très fort entre la cote donnée par l'évaluation quantitative et la cote attribuée par l'évaluation qualitative : coefficient de contingence = 0,677 (valeur du ϕ = 0,919).

Avec une probabilité $p = 0,000$, les tests statistiques montrent une relation significative dans un intervalle de confiance bilatéral de 95 %. C'est dire que les deux approches sont aussi fiables l'une que l'autre et que les différences observées entre elles ne sont pas significatives.

PROJET POUR 2007-2008

En somme, l'évaluation qualitative est moins « normative » que l'évaluation quantitative, sauf lorsque le non-respect des normes est fréquent. Cela s'explique par le poids relatif attribué à la syntaxe et aux accords ainsi qu'à la possibilité d'un jugement global qui tienne compte de la fréquence des erreurs. On peut affirmer que le système qualitatif tient davantage compte des considérations pragmatiques et communicationnelles de l'écrit que de considérations normatives. On le voit par le fait que dix copies oscillant entre la réussite et l'échec ont fait l'objet d'un verdict différent lors de l'expérimentation.

On comprend ainsi mieux pourquoi *évaluer, ce n'est pas compter*.