Fanny Kingsbury
Jean-Yves Tremblay
2010/01/01

Évaluation de la langue Français discipline transdisciplinaire

Des entraves à l'évaluation de la langue par l'ensemble des professeurs

La qualité de la langue écrite des cégépiens ne doit pas être la responsabilité uniquement des enseignants de français. C'est ce principe qui a motivé Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay à mener dans sept collèges une importante recherche[1] sur les pratiques d'évaluation de la langue des élèves par 200 enseignants de la formation spécifique, travaux pour lesquels, mentionnons-le, les chercheurs ont remporté un prix de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans le présent article[2], les auteurs mettent en évidence quatre points de tension qui entravent ces pratiques. Soucieux de favoriser le dénouement de ces nœuds, ils proposent quelques pistes d'action à l'intention des directions et des enseignants.

1er point de tension : définition de la compétence langagière

La plupart des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) en vigueur à l'automne 2005 dans les cégeps francophones expriment une préoccupation pour la qualité de la langue dans les travaux et examens, en plus de fixer des barèmes à ce sujet (CEEC, 1996, p. 7-8 ; Kingsbury et Tremblay, 2008b). Cependant, selon nos analyses, la quasi-totalité de ces politiques ne définissent pas la compétence langagière 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. 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*. Mis à part ce critère, cependant, les représentations du concept varient beaucoup : pour les uns, il renvoie au fait de maîtriser l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale ; pour les autres, à ces mêmes éléments de la langue et à l'organisation textuelle ; pour d'autres encore, à « la base », un concept qu'ils ne peuvent toutefois expliciter ; pour certains, 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. 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 collège,doivent développer une vision commune de ce qu'ils attendent des élèves et de ce qu'ils doivent évaluer.

2e point de tension : valeur de l'évaluation de la langue

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 cette évaluation 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 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 qu'en évaluant la compétence

langagière, ils incitent les élèves à utiliser une langue écrite de qualité en toutes circonstances.

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 de la formation spécifique n’estiment pas totalement légitime cette intervention pédagogique dans un contexte où la soustraction de points liée aux erreurs de langue commises pourrait faire passer la note d’un élève sous la barre des 60 %. Notre recherche montre que, dans un tel contexte, certains 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 position 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 au critère de la langue la responsabilité de l’échec de certains élèves. Or, l’examen des politiques institutionnelles fait 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.

Pour nous, cette relation de cause à effet que voient des professeurs entre les quelques points soustraits pour les fautes et l’échec révèle que la maîtrise de la langue est, dans leur esprit, 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 dernières. 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 ces auteures, 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.

Il apparaît 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 ce risque 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 position 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.

3e point de tension : soutien requis pour développer la compétence langagière

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 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 : « 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 confiants à l’égard de leur compétence langagière : 96 % d’entre eux ont 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 leur compétence langagière : si une proportion importante de professeurs n’utilisent jamais le dictionnaire ni la grammaire, il devient d’autant plus nécessaire de s’assurer que leurs connaissances sont le plus développées possible, et ce, afin qu’ils soient en mesure d’effectuer une évaluation approfondie de la compétence langagière des élèves.

Par ailleurs, si la quasi-totalité des professeurs déclarent avoir confiance en leur compétence langagière, ils s’estiment moins sûrs de leur compétence de correcteur de

la langue : 17 % d'entre eux ont l'impression de ne pas voir toutes les erreurs lorsqu'ils évaluent la langue. Plus encore, 13 % disent se sentir parfois démunis quand ils évaluent la compétence langagière et 38 % affirment avoir besoin d'une formation pour améliorer leur compétence de correcteur. Voilà qui milite en faveur du développement de cette compétence.

Plusieurs participants mentionnent que la formation et le soutien de leur collège quant à leur compétence langagière et à leur compétence d'évaluateurs de la langue sont des « contreparties naturelles » à l'obligation qui leur est faite d'évaluer la langue des élèves. Ainsi, 86 % des professeurs estiment que leur collège doit leur offrir des moyens d'améliorer leur maîtrise de la langue écrite et 87 %, 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 que leur collège doit leur fournir, 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 collèges soutiennent le développement des compétences langagières et de correcteur des professeurs, on peut donc penser que, pour la majorité des participants, 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 requis.

On pourrait conclure 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 correcteur et que, suivant l'analyse qu'ils font de leurs compétences, ils estiment superflue toute rétroaction de la part de leur collège. Nous sommes plutôt tentés d'y voir soit 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, soit la conséquence d'une crainte à avouer des faiblesses personnelles.

4e point de tension : articulation entre collectivité et individualité

Alors que 94 % des professeurs de la formation spécifique 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 évaluation[3].

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.

L'illustration la plus éloquente 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 % pensent la même chose pour des raisons d'équité de l'évaluation et 24 % 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 que leur collège doit tolérer 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 aussi en partie 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 % jugent 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.

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. Une question demeure : 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. 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 cette compétence 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 ; Lefrançois, 2006), la qualité de la langue écrite des élèves n'est pas la responsabilité uniquement 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.

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. Elles ne devraient toutefois pas être les seules pistes à suivre : au-delà des mesures qu'un collège peut prendre 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 au sein des départements ou des programmes 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 ceux-ci 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).

À ces pistes s'ajoutent évidemment celles qui émergeront des discussions entre professeurs, favorisées par les collèges. 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.

1 Cette recherche, subventionnée de 2006 à 2008 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a été menée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le rapport qui en découle et un guide d'appropriation des résultats sont disponibles au www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue [Retour]

2 Une version plus étoffée de cet article est parue dans *Pédagogie collégiale* (vol. 22, n^{o} 3). [Retour]

3 Pour plus de détails sur ces représentations et contextes, consultez KINGSBURY et TREMBLAY, 2008a. [Retour]

RÉFÉRENCES

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

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

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

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

KINGSBURY, F., et J.-Y. TREMBLAY (2008a). *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, 306 p.

KINGSBURY, F., et J.-Y. TREMBLAY (2008b). *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*, 40 p.

LEFRANÇOIS, P. (2006). « Place au méta ! », *Québec français*, n^{o} 141, p. 74- 75.

MAISONNEUVE, H. (1997). « Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite : un programme de développement d'une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines », *Correspondance*, vol. 2, n^{o} 3. En ligne : www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-3/ Maitrise.html.

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

MOFFET, J.-D. (2000). « La compétence langagière et le transfert », *Correspondance*, vol. 6, n^{o} 2, 2000. En ligne : www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html

Fanny Kingsbury

Enseignante au cégep de Sainte-Foy

Jean-Yves Tremblay

Conseiller pédagogique au cégep de Sainte-Foy