



Catherine Paradis

2023/11/13

⋮ Évaluation de la langue ⋮ Français discipline transdisciplinaire ⋮ Réseau Repfran

L'évaluation positive: évaluer les compétences langagières pour les valoriser (première partie)

« Réfléchir aux différentes stratégies susceptibles d'amener le personnel enseignant de toutes les disciplines à adopter des pratiques à impact élevé pour évaluer les compétences langagières[1] des étudiantes et des étudiants, tout en valorisant celles-ci » : tel était l'objectif de la Journée Repfran de l'automne 2022, qui a réuni à Québec une quarantaine de répondantes et répondants du dossier du français dans les collèges (repfrans)[2]. L'évaluation positive est l'une des pistes que les repfrans ont explorées lors de cet événement. Nous vous proposons ici de revenir sur quelques activités de la journée et d'approfondir certains aspects de l'évaluation positive des compétences langagières.

Retour vers le futur

L'évaluation des compétences langagières avait déjà été abordée par le réseau, d'abord lors de la Journée Repfran de l'hiver 2015, intitulée « **L'harmonisation des modalités d'évaluation pour plus d'équité** », puis l'automne suivant (« L'évaluation descriptive des compétences langagières ») et, enfin, à l'occasion d'un webinaire sur la correction constructive tenu en mars 2016. Il en a encore été question en juin 2022, lors du **Rendez-vous de la réussite** organisé conjointement par l'Observatoire sur la

réussite en enseignement supérieur (ORES) et le Carrefour de la réussite, dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

Le sujet n'est donc pas nouveau, et pourtant, le défi demeure considérable. **Au cours des 10 dernières années**, des repfrans ont multiplié les initiatives pour tisser des liens avec les équipes-programmes et le personnel enseignant. Plusieurs ont offert des activités de perfectionnement, d'autres ont produit des outils et des ressources pour faciliter la tâche de leurs collègues. Malgré tout, la question de l'évaluation des compétences langagières dans toutes les disciplines (y compris dans les cours de littérature) reste épineuse.

Le pouvoir des mots

Malgré l'importance que le personnel enseignant du collégial dit accorder à la maîtrise de la langue française des étudiantes et étudiants (et on les croit!), leur malaise persiste. Du point de vue de plusieurs personnes, les politiques d'évaluation des apprentissages des collèges les obligent, en fin de compte, à « faire du français » dans des cours qui devraient être consacrés à tout autre chose, à évaluer une compétence qui est peu ou pas enseignée et que les enseignantes et enseignants n'ont pas toujours le sentiment de maîtriser. À cela s'ajoutent bien sûr le manque de temps et la réticence à « faire échouer à cause des fautes » (Kingsbury et Tremblay, 2010).

Ce malaise n'est sans doute pas étranger au rapport affectif que chaque individu entretient avec l'écrit et à nos représentations collectives de la langue (Roberge et Ruest, 2014). La première activité de la Journée Repfran de l'automne 2023 portait d'ailleurs sur les mots ou expressions employés au collégial pour parler de l'acte d'évaluer les compétences langagières. Force est de reconnaître que les termes les plus usités sont connotés négativement (*faute, erreur, pénalité, corriger, enlever/perdre des points*). De plus, alors que certains termes sont trop génériques (*faire du français, les fautes*), d'autres sont trop spécialisés (*compétences langagières, syntaxe, lexicque*). Ironiquement, les mots que l'on utilise couramment pour évoquer les compétences langagières ne sont pas toujours les mieux choisis...

En plénière, les repfrans ont rappelé que *corriger* et *pénaliser*, ce n'est pas *évaluer*, et que la qualité de la langue d'enseignement ne se limite pas à l'écrit, et certainement pas à l'orthographe d'usage et au nombre de fautes commises. Les intervenants et intervenantes ont tenu à rappeler qu'il s'agit plutôt d'évaluer la *maitrise* de la langue parlée ou écrite, d'apprécier (au sens d'évaluer) la *qualité* de la langue ou de l'expression orale ou écrite dans ses multiples dimensions (linguistique, textuelle, discursive) : la clarté et la cohérence des phrases et du discours, la richesse et la variété d'un vocabulaire adapté à la situation de communication, le respect des règles de grammaire et de ponctuation, l'exploitation judicieuse des caractéristiques d'un genre textuel – pour ne nommer que celles-là.

Cette activité aura permis aux repfrans d'identifier un premier défi : amener le personnel enseignant à changer sa perception, à passer de la *correction des fautes* à une *évaluation des compétences langagières* qui soit positive et constructive.

Développer un rapport positif aux compétences langagières

Dans son rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*, la Fédération des cégeps (2021) recommande, « en ce qui a trait à la maîtrise du français et à sa valorisation, [de] revoir les pénalités appliquées aux erreurs de langue généralisées à tous les cours et [d']établir des modalités d'évaluation positive, en

opposition à l'évaluation punitive actuelle » (piste d'action 5, p. 125).

En quoi consiste l'évaluation « positive », au juste? Dans la littérature, celle-ci se définit surtout en opposition à l'évaluation négative ou punitive, une approche quantitative et normative qui consiste à retrancher un ou des points (pénalité) pour chaque erreur. L'évaluation positive, au contraire, vise à « [donner] des points pour la qualité écrite [d'un] texte » (Boyer, 2016, p. 12) ou pour la qualité de l'expression orale lors d'une présentation ou d'une table ronde, par exemple. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit réserver des points pour ce critère, puis préciser ses attentes et les faire connaître aux étudiantes et étudiants avant l'évaluation. Cette approche qualitative et critériée, combinée à d'autres modalités d'évaluation (les rétroactions constructives, l'évaluation formative, les gestes évaluatifs valorisants et stimulants, entre autres), est considérée comme plus positive et semble plus congruente avec une approche par compétences comme celle en vigueur dans les collèges québécois. Or, dans son rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment* paru en 2018, le Conseil supérieur de l'éducation remarque qu'« [a]u collégial, [...] en particulier dans les cours à vocation disciplinaire, la tendance à conserver une façon traditionnelle d'évaluer (quantitative et normative) est encore présente » (2018a, p. 47).

C'est d'autant plus vrai en ce qui concerne l'évaluation des compétences langagières, et ce, dans toutes les disciplines. Bien qu'on ne dispose pas de données précises à ce sujet, nous savons qu'une forte proportion d'enseignantes et d'enseignants évaluent le contenu, puis « enlèvent des points pour les fautes », ce qui pose plusieurs problèmes.

[Une] recherche a fait ressortir, par exemple, que la soustraction de points est démotivante pour l'enseignant aussi bien que pour l'élève (Kingsbury et Tremblay, 2008); qu'une correction négative, perçue comme punitive, n'aide pas l'élève à mieux comprendre ses erreurs (Fortier et Préfontaine, 2004); enfin, que la correction ne change pas la perception négative des élèves à l'égard de la langue lorsque la soustraction de points est le seul outil d'évaluation employé (Lecavalier, 2009) (Lachapelle et Pelletier, 2014).

Pourtant, « [...] 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 » (Kingsbury et Tremblay, 2010). Il y a

là de quoi se réjouir, mais certaines questions demeurent : comment évaluer les compétences langagières dans toutes les disciplines afin d'« [inciter] les élèves à utiliser une langue écrite de qualité », mais aussi (et surtout) afin de leur permettre d'améliorer leurs compétences langagières, de gagner en confiance et de développer un rapport positif à la langue française? Et comment encourager le personnel enseignant à adopter de telles modalités d'évaluation?

Le français et les mathématiques

À notre connaissance, dans tous les collèges francophones, la politique d'évaluation des apprentissages (PIEA) stipule que la maîtrise de la langue française doit être évaluée. Plusieurs établissements exigent que, dans les évaluations sommatives, un minimum de 10 % des points y soit consacré^[3]. Deux options s'offrent alors aux équipes-programmes et au personnel enseignant : *soustraire* jusqu'à 10 % des points pour des erreurs linguistiques (« enlever des points pour les fautes » : approche négative ou punitive) ou encore *réserver* 10 % des points pour ce critère (approche positive).

Ces modalités se valent-elles? Nous vous proposons de jeter un coup d'œil aux calculs présentés par Marie-Hélène Lapointe, repfran au collège Ahuntsic, lors de la Journée Repfran. Prenons le cas d'une étudiante qui aurait eu 80 % pour le contenu de sa rédaction en *Technologie forestière*, dont la qualité de l'expression écrite serait excellente (9/10).

- Si l'on soustrait un seul point pour la qualité de la langue à la note pour le contenu ($80 - 1$), l'étudiante aura **79 %**.
- Si la langue est un critère dans la grille d'évaluation pour lequel 10 % des points ont été réservés, il faut alors ramener le contenu sur 90 ($80 \% = 72/90$), puis ajouter les points pour la maîtrise de la langue (9/10) : $72 + 9 = \mathbf{81 \%}$.

Les mêmes calculs peuvent être reproduits dans tous les cas de figure. L'exemple d'une copie plus faible est particulièrement intéressant. Disons que l'étudiante a eu

60 % pour sa rédaction et que la qualité de l'expression écrite est tout juste suffisante (6/10).

- Si l'on soustrait 4 points pour la qualité de la langue à la note pour le contenu ($60 - 4$), l'étudiante aura **56 %**.
- Si toutefois on ramène le contenu sur 90 ($60 \% = 54/90$), puis qu'on ajoute les points pour la maîtrise de la langue (6/10), l'étudiante obtient la note de passage : $54 + 6 = \mathbf{60 \%}$, ce qui reflète davantage sa maîtrise des compétences.

L'étudiant ou l'étudiante qui ne maîtrise pas bien le contenu (50 %), mais dont la maîtrise de la langue est solide (10/10) verra son travail récompensé.

- Approche négative : $50 \% - 0 (10/10) = \mathbf{50 \%}$
- Approche positive : $45/90 + 10 = \mathbf{55 \%}$ (+5 points)

Le travail de l'étudiant ou de l'étudiante qui maîtrise très bien le contenu (90 %), mais dont la maîtrise de la langue est nettement insuffisante (0/10) ne sera pas plus pénalisé par l'approche positive que par l'approche négative.

- Approche négative : $90 \% - 10 (0/10) = \mathbf{80 \%}$
- Approche positive : $81/90 + 0 = \mathbf{81 \%}$ (+1 point)

En somme, dans sa présentation, Marie-Hélène Lapointe a démontré (oui oui, une démonstration mathématique!) que :

- 1 réserver un pourcentage pour la qualité de la langue est une pratique moins pénalisante : plus la note pour le contenu est basse, plus l'écart entre les deux types d'évaluation est grand;
- 2 l'évaluation par soustraction de points peut amener un échec, alors que la note de passage est atteinte pour le contenu comme pour la langue. Par contre, le fait d'allouer des points pour l'évaluation de la qualité de la langue peut faire « passer » une copie dont la note pour le contenu serait inférieure à 60 %.

Voilà de quoi rassurer les enseignantes et enseignants qui craignent que l'évaluation

des compétences langagières affecte trop gravement la note du travail. Cela dit, il ne suffit pas de réserver des points pour l'évaluation de la maîtrise de la langue; il faut aussi déterminer ce qu'on fera de ces points pour que l'évaluation demeure positive.

Le piège serait d'adopter une approche négative en utilisant le pourcentage réservé comme une banque dont on soustrairait des points pour les erreurs en leur accordant une valeur fixe (ex. : -1 point ou -0,1 point par erreur) ou une valeur variable selon le nombre de mots. On se retrouverait alors dans la même posture : on « pénalise » l'étudiante ou l'étudiant pour chaque erreur commise.

On pourrait également employer une échelle de fréquence d'erreurs; il s'agirait alors de convenir d'un seuil de réussite. D'ailleurs, la maîtrise de la langue est évaluée de cette façon à l'épreuve uniforme de français (EUF)[4], où un texte de 900 mots comptant entre 20 et 30 erreurs obtiendra la cote C (Suffisant), ce qui correspondrait à 6/10 dans nos calculs précédents. Or, cette approche quantitative et normative s'appuie toujours sur un décompte d'erreurs.

Il serait enfin possible d'utiliser une grille descriptive ou une grille à échelle qualitative pour porter un jugement[5] global sur la qualité de l'expression écrite ou orale (ou sur la maîtrise de la compétence langagière), puis attribuer au travail ou à la présentation une note en conséquence (9/10 pour une excellente maîtrise, malgré quelques erreurs ou maladresses, par exemple). Cette approche (positive) se rapproche davantage de l'essence et des principes de l'évaluation d'une approche par compétences.

L'évaluation à échelle qualitative

L'évaluation qualitative, à l'aide d'une grille critériée, correspond à celle préconisée par le Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci rappelle qu'à tous les ordres d'enseignement, « l'évaluation des apprentissages poursuit deux objectifs :

- **Soutenir l'apprentissage**

En cours d'apprentissage, indiquer à la personne évaluée où elle se situe par rapport aux attentes fixées, ce qu'elle peut faire pour s'améliorer, les forces sur


lesquelles elle peut s'appuyer.

- **Certifier les acquis**

À la fin d'une période (cycle, cours, stage, etc.), juger, en fonction de critères de réussite préétablis, si la personne a les acquis nécessaires pour obtenir son diplôme ou passer à l'étape suivante » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018b, p. 1).

« L'évaluation critériée, associée à une rétroaction de qualité, permet de répondre adéquatement à ces finalités en plus de contribuer au développement de la capacité des élèves et des étudiants à s'autoévaluer et à s'autoréguler » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018a, p. 13). Le Conseil avance même que « [...] pratiquée dans une perspective critériée, l'évaluation est plus constructive (moins menaçante) sans sacrifier sur ce qui est attendu. Elle est donc susceptible de favoriser la réussite et de prévenir le décrochage » (p. 72).

C'est cette avenue que nous avons explorée lors de la Journée Repfran de novembre 2022. Les repfrans ont d'abord mis à l'épreuve une grille d'évaluation fournie par Julie Roberge, repfran au cégep Marie-Victorin. Chacun et chacune a pris cinq minutes pour évaluer individuellement un court texte à l'aide de cette grille^[6].



Évaluation de la langue à l'aide d'une grille à échelle qualitative (sur 10 points)

10 ou 9	8, 7 ou 6	5 ou 4	3, 2, 1 ou 0
Le français écrit est excellent. Les idées sont exprimées avec précision, il n'y a pas d'erreurs de grammaire ou d'orthographe (ou il y en a très peu).	Le français écrit est bien. Le texte comporte un certain nombre d'erreurs, mais cela ne nuit pas à sa compréhension. Certaines règles de grammaire ou l'orthographe de certains mots ne sont pas maîtrisées.	Le français écrit est problématique. Certains passages du texte sont confus, imprécis ou incompréhensibles. Des règles courantes de grammaire ne sont pas maîtrisées. Plusieurs mots sont mal orthographiés.	Le français écrit est très faible. Le texte est difficile à comprendre; le contenu en est affecté. Le texte présente trop d'erreurs d'accord ou d'orthographe.

Une visite au centre d'aide en français est fortement recommandée.

Figure 1

L'expérience s'est avérée fort intéressante : tout le monde s'est d'abord affairé à relever les erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe, de vocabulaire et de ponctuation (plus timidement pour ces trois dernières catégories), puis a tenté de classer la performance dans l'une des cases de la grille, laquelle a rappelé aux repfrans qu'il existait aussi des critères plus qualitatifs. De manière générale, les résultats ont varié légèrement, mais certaines évaluations ont été nettement plus sévères et d'autres, plus généreuses. Sans surprise, donc, l'unanimité n'a pas été atteinte, ce qui a poussé des repfrans à se demander si le traditionnel décompte des erreurs n'aurait pas été plus objectif. Or, en comparant les décomptes et les erreurs repérées, on a pu constater que l'écart entre les verdicts subsistait.

Que conclure de cet exercice d'évaluation collective? D'abord, que l'objectivité en évaluation scolaire est illusoire, comme l'ont confirmé plusieurs travaux dès 1930 (Reuter, 2013), et que l'unanimité est impossible à obtenir. Ensuite, qu'il s'agit d'un exercice extrêmement intéressant pour discuter avec nos collègues de nos exigences, de nos attentes, de ce qu'on évalue ou pas. Les échanges qui ont suivi cette activité ont d'ailleurs porté sur les défis que représentent la conception et l'adoption d'une grille d'évaluation partagée, puis sur le changement de paradigme qu'impose le passage d'une correction quantitative à une évaluation qualitative.

Cette activité s'est conclue par les conseils de Julie Roberge en matière de conception d'une grille d'évaluation à échelle qualitative[7] :

- Privilégier une grille à quatre colonnes (voir figure 1);
- S'assurer que la grille est claire, tant pour le personnel enseignant que pour les étudiants et étudiantes : éviter le métalangage ainsi que les détails et attribuer une seule note par échelon ou un petit intervalle;
- Adapter la grille à la discipline (stratégies de rédaction, vocabulaire disciplinaire, etc.);
- Éviter les recouvrements entre les critères (si la maîtrise du vocabulaire disciplinaire ou l'organisation des idées se trouvent déjà dans la grille d'évaluation, par exemple).

Précisons que les exigences peuvent être progressives, sans toutefois être complètement différentes d'une évaluation à l'autre, voire d'un cours à l'autre. Idéalement, les grilles d'évaluation devraient favoriser le transfert entre les cours en imposant des critères et des exigences similaires. Afin d'assurer une certaine continuité avec les compétences langagières développées au secondaire, on pourrait même s'appuyer sur la grille d'évaluation de l'épreuve unique en français, que tous les élèves québécois doivent réussir pour obtenir leur DES, pour formuler certains critères : adaptation à la situation de communication (compétence discursive); cohérence du texte (compétence textuelle); utilisation d'un vocabulaire approprié, construction des phrases et ponctuation appropriées, respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (compétence linguistique). Une grille critériée bien construite peut en outre orienter la démarche d'écriture de l'étudiante ou de l'étudiant, de la planification à la révision de son texte, et aider à sa réussite (Moffet, 1995). La grille devient ainsi un outil pour l'apprentissage et pour l'autoévaluation. Il y a fort à parier que les enseignantes et enseignants recevront alors des copies de meilleure qualité.

Enfin, les exigences dépendront aussi du contexte de réalisation de l'évaluation. Il est d'ailleurs important de réfléchir à ce contexte. À quels outils d'autocorrection les étudiantes et étudiants ont-ils accès? Savent-ils utiliser efficacement ces outils? Le contexte de réalisation de l'évaluation leur permet-il d'en faire une utilisation efficace? Le temps accordé est-il suffisant? On pense, bien sûr, au dictionnaire papier^[8] en classe, mais également aux logiciels d'autocorrection comme Antidote. Le contexte d'évaluation est-il semblable au contexte dans lequel l'écriture se fera, dans la future

profession? On pourrait aussi se demander s'il serait pertinent d'autoriser les cégépiennes et les cégépiens à consulter des lexiques ou des guides de rédaction adaptés lors des premières évaluations, par exemple. L'accès à ces outils rend le contexte d'évaluation plus authentique, puisque ce sont ceux auxquels on aurait recours dans une situation professionnelle.

Il va sans dire que la conception et la mise à l'épreuve d'une grille d'évaluation à échelle qualitative ou d'une grille descriptive devraient se faire en équipe-programme ou en équipe départementale afin d'établir, ensemble, ce qui sera évalué exactement et les niveaux attendus – le tout dans le respect des différentes politiques du collègue.



« Le choix de réserver un pourcentage pour la maîtrise de la langue va souvent de pair avec un changement de perspective par rapport à celle-ci : on conçoit que les qualités rédactionnelles concernent non seulement l'orthographe et les règles de grammaire, mais également la richesse et la précision du vocabulaire ainsi que la clarté et la concision d'un texte, par exemple. Améliorer ses compétences langagières, c'est davantage que d'apprendre par cœur l'ensemble des règles d'accord du participe passé », a conclu Marie-Hélène Lapointe, la repfran qui a présenté à ses pairs ses calculs sur l'évaluation positive, lors de la Journée Repfran de novembre 2022.

En effet, l'adoption de modalités d'évaluation positive nous convie à un véritable changement de paradigme. Il s'agit, d'une part, de sortir de l'approche punitive ou pénalisante et, d'autre part, de percevoir la langue française en contexte scolaire non plus comme un champ de mines, mais bien comme une compétence complexe en développement. Réserver un pourcentage de la note pour la qualité de la langue et opter pour une grille critériée bien construite pour évaluer les compétences langagières de manière qualitative sont des piliers importants de ce changement de cap. À ces actions s'ajoutent toutefois d'autres bonnes pratiques en matière d'évaluation de la langue, notamment l'évaluation formative et la progression des exigences en cours d'apprentissage, dont il sera question dans un second article.



Références

BOYER, Priscilla (2016). « Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n^o 1, p. 7-12. Également disponible en ligne : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35696/Boyer_30_1_2016.pdf.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2018a). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018 – Évaluer pour que ça compte vraiment*, Québec, Le Conseil, 95 p. Également disponible en ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2018b). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, [En ligne], Québec, Le Conseil. [<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-napperon.pdf>] (Consulté le 10 octobre 2023).

CÔTÉ, France (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 192 p. (Mesure et évaluation)

FÉDÉRATION DES CÉGÉPS (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*, [En ligne], Montréal, La Fédération, 151 p. [<https://fedcegeps.ca/autres/2021/10/la-reussite-au-cegep-regards-retrospectifs-et-prospectifs/>] (Consulté le 11 octobre 2023).

KINGSBURY, Fanny, et Jean-Yves TREMBLAY (2010). « Des entraves à l'évaluation de la langue par l'ensemble des professeurs », [En ligne], *Correspondance*, vol. 15, n^o 4. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-maitrise-de-la-langue-et-si-tout-le-monde-sy-mettait/des-entraves-a-levaluation-de-la-langue-par-lensemble-des-professeurs/>] (Consulté le 11 octobre 2023).

LACHAPELLE, Guillaume, et Julie PELLETIER (2014). « Harmoniser les pratiques d'évaluation du français : une entreprise fastidieuse menée dans un esprit d'équité », [En ligne], *Correspondance*, vol. 19, n^o 3. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/heureux-dun-printemps/harmoniser-les-pratiques-devaluation-du-francais-une-entreprise-fastidieuse-menee-dans-un-esprit-dequite/>] (Consulté le 11 octobre 2023).

LEROUX, Julie Lyne (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 686 p.

MOFFET, Jean-Denis (1995). « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n^o 1, p. 95-120. Également disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502005ar.pdf>.

MORISSETTE, Dominique (1993). « L'évaluation pédagogique », dans *Les examens de rendement scolaire*, en collaboration avec Louis Laurencelle, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 327-349.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2018). « Compétence langagière », [En ligne], *Grand dictionnaire terminologique*. [<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26544248/competence-langagiere>] (Consulté le 11 octobre 2023).

REUTER, Yves (2013). « Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », dans CHISS, Jean-Louis, Jacques DAVID et Yves REUTER (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 211-234.

ROBERGE, Julie, et Colette RUEST (2014). « Enseignement et représentations autour de l'écrit », [En ligne], *Correspondance*, vol. 19, n^o 2. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/haro-sur-lecole/enseignement-et-representations-autour-de-lecrit/>] (Consulté le

- 1 L'Office québécois de la langue française (2018) définit la **compétence langagière** comme un « ensemble d'habiletés et de connaissances liées au langage, permettant de comprendre et de produire différents discours ». Il précise que « la compétence langagière permet de catégoriser la langue en quatre habiletés : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'interaction ou la communication orale, et la production écrite », et qu'elle « englobe trois types de compétences : la compétence textuelle, la compétence linguistique et la compétence discursive ». Nous faisons référence à ces trois compétences lorsque nous parlons de *compétences langagières* au pluriel. [\[Retour\]](#)
- 2 Le **Réseau des répondantes et répondants du dossier du français** (Réseau Repfran) est une communauté de pratique créée en 2012 par le Carrefour de la réussite au collégial, dont les activités sont soutenues par la Fédération des cégeps et sont rendues possibles notamment grâce à un financement du ministère de l'Enseignement supérieur. Il regroupe des intervenantes et intervenants des cégeps et collèges privés du Québec responsables du dossier de la valorisation et de l'amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement. [\[Retour\]](#)
- 3 Le plus souvent, le pourcentage de points alloués trouvera sa justification dans l'énoncé de compétence et dans le contexte de réalisation de l'évaluation. [\[Retour\]](#)
- 4 Précisons que seule la compétence linguistique est évaluée de manière quantitative (la maîtrise de la langue, soit la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale; le vocabulaire, quant à lui, est évalué de façon qualitative). La compétence textuelle (la structure du texte) et la compétence discursive (le discours, soit l'argumentation) sont évaluées de manière qualitative. En ce qui concerne le seuil de réussite pour le critère de la langue (20-30 erreurs/900 mots), rappelons que la rédaction est faite à la main et que l'étudiante ou l'étudiant dispose de 4 h 30 pour prendre connaissance des sujets ainsi que des textes et rédiger sa dissertation critique. [\[Retour\]](#)
- 5 Sur la notion de jugement en évaluation, voir Morissette (1993) et Leroux (2015). Dans ce dernier ouvrage, trois chapitres s'avèrent particulièrement

pertinents : le chapitre 2, « Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur », de Julie Lyne Leroux et Louise Bélaïr; le chapitre 6, « Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive », de Julie Lyne Leroux et Angela Mastracci; et le chapitre 11, « Stratégies de correction des productions écrites dans toutes les disciplines », de Julie Roberge (cégep André-Laurendeau) et Julie Roberge (cégep Marie-Victorin). [\[Retour\]](#)

- 6 La grille est accessible en ligne sur la page du [Dépanneur linguistique](#) du site du cégep Marie-Victorin. [\[Retour\]](#)
- 7 Sur la conception de grilles d'évaluation, voir Côté (2014) et Leroux (2015; chapitres 6 et 11). [\[Retour\]](#)
- 8 Les dictionnaires orthographiques, qui ne contiennent pas de définitions, sont une option fort intéressante lorsque cela constitue un enjeu. [\[Retour\]](#)



Catherine Paradis

Animatrice du Réseau Repfran et conseillère aux affaires éducatives à la Fédération des cégeps